

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ

**ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНИХ
КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ В УЧНІВ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Монографія

Київ
Педагогічна думка
2014

УДК 373.3.091.214.18
ББК 74.202.4
Б59

*Рекомендовано до друку вченою радою
Інституту педагогіки НАПН України
(протокол №15 від 23 грудня 2013 року)*

Рецензенти:

Новічкова С.А. учитель – методист ЗСШ №2 м. Бровари

Васьківська Г.О. завідувач лабораторії дидактики, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник

Марусинець М. М. доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та методики початкового навчання Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова

Б59 Бібік Н.М., Вашуленко М.С., Мартиненко В.О. та інші;

Формування предметних компетентностей в учнів початкової школи: монографія: – К. : Педагогічна думка, 2014.– 346 с.

ISBN 978-966-644-374-1

У монографії схарактеризовано дидактико-методичне забезпечення формування у молодших школярів предметних компетентностей в процесі навчання української мови, літературного читання, математики, природознавства, курсу «Я у світі», основ здоров'я. Обґрунтовано наукові підходи до визначення шляхів і засобів реалізації компетентнісного підходу в процесі навчання; розкрито структуру і зміст предметних компетентностей; проаналізовано новостворені нормативно-правові документи для початкової ланки освіти, у яких окреслено нові цілі навчання та його компетентнісні результати. В роботі описано експериментально перевірену методику формування в учнів предметних компетентностей на різних рівнях – на рівні змісту, методів, форм організації навчальної діяльності, засобів навчання.

Книгу адресовано науковцям, методистам, викладачам, вчителям, студентам педагогічних факультетів.

**УДК 373.3.091.214.18
ББК 74.202.4**

ISBN 978-966-644-374-1

© Інститут педагогіки НАПН України, 2014.
© Педагогічна думка, 2014.

Зміст

ВСТУП	5
Розділ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ	6
1.1. Сутність компетентнісного підходу в початковій ланці освіти	6
1.2. Аналіз суперечностей у запровадженні компетентнісного підходу в шкільній освіті	16
1.3. Структура і зміст предметних компетентностей	23
1.3.1. Структура і зміст мовленнєвої компетентності	23
1.3.2. Структура і зміст соціокультурної компетентності	27
1.3.3. Структура і зміст читацької компетентності	31
1.3.4. Характеристика мовленнєвого, емоційно-ціннісного, літературно-творчого компонентів читацької компетентності	36
1.3.5. Структура і зміст математичної компетентності	39
1.3.6. Сутність логічного і геометричного складників математичної компетентності учня	46
1.3.7. Структура і зміст соціальної компетентності	49
1.3.8. Структура і зміст природознавчої компетентності	62
1.3.9. Структура і зміст здоров'язбережувальної компетентності	65
1.4. Оновлення змісту навчання у початковій школі на засадах компетентнісного підходу	68
1.4.1. Оновлення змісту навчання української мови	68
1.4.2. Оновлення змісту літературного читання у контексті компетентнісного підходу	74
1.4.3. Оновлення змісту навчання математики	82
1.5. Предметні компетентності як інноваційний результат початкової освіти	88
1.5.1. Національна рамка кваліфікацій як основа вітчизняної системи стандартизації	88
1.5.2. Компетентнісна спрямованість нових навчальних програм для початкової школи	94
1.5.3. Компетентнісні результати навчання у галузевих нормативах	104
1.5.3.1. Компетентнісні результати навчання української мови	104
1.5.3.2. Компетентнісні результати навчання літературного читання	108

1.5.3.3. Компетентнісні результати навчання математики	114
1.5.3.4. Компетентнісні результати навчання природознавства	122
Розділ II. Методика формування в учнів початкової школи предметних компетентностей	126
2.1. Формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови	126
2.1.1. Формування мовної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови	126
2.1.2. Формування мовленнєвої компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови	174
2.1.3. Методика формування соціокультурної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови	189
2.2. Формування у молодших школярів читацької компетентності	227
2.2.1. Формування читацької компетентності молодших школярів (розуміння літературних текстів різних видів у процесі класного і позакласного читання)	227
2.2.2. Формування мовленнєвої складової операційно-діяльнісного компонента читацької компетентності	251
2.3. Формування математичної компетентності молодших школярів у навчальному процесі	283
2.4. Формування геометричного і логічного складника математичної компетентності	302
2.5. Формування соціальної компетентності молодших школярів як предметної	326
2.6. Формування природничої компетентності молодших школярів у процесі навчання природознавчої складової курсу «Я і Україна»	338

ВСТУП

Актуальність проблеми формування в учнів ключових і предметних компетентностей обумовлюється зміною пріоритетів загальної середньої освіти, характерною рисою яких є посилена увага до засвоєння особистістю конкретних навчальних результатів – знань, умінь, навичок, формування ставлення, досвіду особистісної діяльності, рівень засвоєння яких дає змогу діяти адекватно в певних навчальних і життєвих ситуаціях. Це зумовлює принципові зміни в організації навчання, яке спрямовується на розвиток конкретних цінностей і життєво необхідних знань та умінь учнів (О. Я. Савченко). Її найважливішим результатом є ключові та предметні компетентності.

Ключові компетентності визначають вектори розвитку особистості учня, починаючи з молодшого шкільного віку, й постають запорукою його майбутньої реалізації у навчальній і професійній діяльності. В освітній теорії і практиці *предметні компетентності* розглядаються як володіння учнем розумовими операціями і здатність діяти з позицій окремих сфер людської культури. Їх зміст і структура чітко відповідають певним елементам навчального змісту й визначаються на підставі вимог до навчальних досягнень учнів, визначених у Державному стандарті початкової загальної освіти й навчальних програмах для 1–4-х класів.

У колективній монографії, виконаній науковцями лабораторії початкової освіти, представлено дидактико-методичне забезпечення формування у молодших школярів предметних компетентностей у процесі навчання української мови, читання, математики, природознавства, курсу «Я у світі», основ здоров'я. Обґрунтовано наукові підходи до визначення шляхів і засобів реалізації компетентнісного підходу в процесі навчання; розкрито структуру і зміст предметних компетентностей; проаналізовано новостворені нормативно-правові документи для початкової ланки освіти – Національну рамку кваліфікацій, Державний стандарт початкової загальної освіти, навчальні програми, орієнтовні вимоги до оцінювання навчальних досягнень учнів, у яких окреслено нові цілі навчання та його компетентнісні результати. У роботі описано експериментально перевірену методику формування в учнів предметних компетентностей на різних рівнях – змісту, методів, форм організації навчальної діяльності, засобів навчання. Проведене дослідження підтвердило припущення про те, що ефективність формування в учнів предметних компетентностей забезпечується в умовах *реалізації* системного підходу, який передбачає єдність концептуальних засад формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів у початковій ланці загальної середньої освіти; взаємозв'язок процесів формування ключових і предметних компетентностей; цілісність процесу формування ключових і предметних компетентностей упродовж усієї початкової ланки; *забезпечення* цілеспрямованого оволодіння учнями початкових класів усіма структурними елементами ключових і предметних компетентностей; *розроблення* суспільно й особистісно значущих проблемних ситуацій і практичних задач як засобів формування компетентностей молодших школярів і методики їх застосування в навчальному процесі.

Книгу адресовано науковцям, методистам, викладачам, учителям, студентам педагогічних факультетів.

Н. М. Бібік,
О. В. Онопріснюк

Розділ І. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

1.1. Сутність компетентнісного підходу в початковій ланці освіти

Т. М. Байбара

Проблема реалізації компетентнісного підходу в процесі навчання учнів початкової школи зумовлена реформуванням початкової ланки освіти на нових концептуальних засадах у зв'язку з новими цілями, поставленими суспільством перед загальною середньою освітою на сучасному етапі.

У науковій літературі поняття «підхід» тлумачиться двояко: з позиції *об'єкта*, що досліджується, і з погляду загальної *стратегії* діяльності. Сутність цього поняття розкривається через розуміння його як *кута зору*, сукупності принципів, які визначають ціль і зміст роботи, або як пізнавального *засобу, методу*, інструменту пізнання і способу перетворення дійсності (М. М. Поташник, Т. І. Шамова).

Поняття «компетентнісний підхід» розкриємо з позиції окремих авторів у зв'язку з проблемами, що ними досліджуються.

О. М. Новіков [13] визначає компетентнісний підхід як один із можливих шляхів розв'язання проблеми відображення суб'єктивних компонентів культури (образних, чуттєвих знань, умінь, навичок, індивідуальних здібностей, особистісних смислів, світогляду конкретної людини і т. ін.) у змісті освіти. «Цей підхід, – наголошує учений, – базується на концепції компетенцій як основі формування в учнів здібностей розв'язувати важливі практичні задачі й виховання особистості в цілому» [13, с. 58]. Вважаючи компетентнісний підхід перспективним щодо розроблення змісту освіти, оскільки він може надати йому діяльній і практикоорієнтованій спрямованості, О. М. Новіков водночас застерігає від його абсолютизації. Застереження пов'язується з тим, що компетентнісний підхід може продуктивно охоплювати лише суб'єктивний аспект змісту освіти, а не весь зміст загалом.

Узагальнюючи результати дискусії українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті, О. І. Пошетун констатує: «Під поняттям «компетентнісний підхід» розуміється спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має сформуватися в процесі навчання і містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності і поведінкові моделі особистості» [9, с. 66].

Характеризуючи парадигму сучасної освіти (діяльнісно-ціннісну) і відповідну їй модель освітньо-виховного процесу (антропоцентричну),

М. В. Алексеев виокремлює ключові поняття компетентнісного підходу – компетенція і компетентність [1].

Аналіз змісту цих понять у тлумаченні окремих учених та освітніх програм й організацій показує неоднозначне розуміння їх сутності.

Вважаємо, що стосовно освітньо-виховного процесу правомірною є позиція вчених, які розглядають «компетенцію» як категорію об'єктивну, тобто як норму, вимогу, ціль, а «компетентність» – суб'єктивну, особистісну, як результат оволодіння певною компетенцією.

Для теорії і педагогічної практики доречно встановлення відмінностей між компетенцією взагалі й компетенцією освітньою. Необхідність розрізнення їх А. В. Хуторський пояснює так: «Компетенція для учня – це образ його майбутнього, орієнтир для освоєння. Адже в період навчання в учня формуються ті або інші складові «дорослих» компетенцій, і, щоб не готуватися до майбутнього, але й жити в теперішньому, він освоює ці компетенції з освітньої точки зору» [19, с. 152].

Отже, *освітня компетенція* – це вимога до освітньої підготовки, яка виражається сукупністю взаємопов'язаних смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності учня відносно певного кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особистісно і соціально значущої продуктивної діяльності (А. В. Хуторський).

Освітні компетенції охоплюють не всі види діяльності людини, а тільки ті, які стосуються освітніх галузей і навчальних предметів. Вони забезпечують комплексне досягнення освітніх цілей, відображають предметно-діяльнісну складову освіти, пов'язують її особистісний і соціальний смисли.

Запровадження компетенцій у зміст освіти зумовлене потребою розв'язати низку проблем, серед яких – неспроможність учнів застосовувати засвоєні знання, уміння, навички, способи діяльності й ціннісні орієнтації в реальних життєвих ситуаціях, виконувати вимоги суспільства щодо оновлення знань, тобто реалізації безперервного навчання. А також здатність пристосовуватися до швидкої зміни суспільно-економічних умов, адаптуватися в мінливих умовах, уміти знаходити шляхи розв'язання проблем, що виникають у практичній, пізнавальній, комунікативній та інших видах діяльності.

Компетентнісний підхід став одним із шляхів оновлення освіти, запропонованих Радою Європи для країн континенту.

Освітні компетенції є структурними елементами змісту освіти, який являє собою педагогічно адаптовану культуру людства в аспекті соціального досвіду.

Зміст освіти, як відомо, ізоморфний. За структурою він аналогічний соціальному досвіду і складається з чотирьох структурних компонентів: досвіду пізнавальної діяльності – у формі її результатів знань; досвіду відомих способів діяльності – у формі вмінь діяти за зразком; досвіду творчої

діяльності – у формі вмінь приймати нестандартні рішення в проблемних ситуаціях; досвіду встановлення емоційно-ціннісних відношень – у формі особистісних орієнтацій (В. В. Краєвський, А. В. Хуторський).

З позиції особистісно орієнтованої освіти умовою оволодіння означеними видами досвіду є здійснення кожним учнем власної пізнавальної, репродуктивної, творчої й оцінної діяльності шляхом застосування відповідних способів їх виконання щодо об'єктів реальної дійсності та загальнокультурних знань про них.

Засвоєні види досвіду забезпечують основу формування в учнів здатності виконувати складні культуродоцільні дії, тобто оволодівати освітніми компетенціями.

Отже, освітні компетенції є структурним компонентом соціального досвіду й відповідним обов'язковим компонентом змісту освіти.

Розроблення освітніх компетенцій пов'язане з різними рівнями проектування змісту освіти як педагогічної моделі соціального досвіду – надпредметним, загальнопредметним і предметним, тому вони утворюють ієрархічно підпорядковану систему. Прикладом є трирівнева модель системи освітніх компетенцій, запропонована вченими тих країн, у яких реалізується компетентнісний підхід в освіті (О. Крисан). Компонентами цієї ієрархічної системи є компетенції: ключові (надпредметні, метапредметні, базові); загальнопредметні (галузеві); предметні (спеціально-предметні).

Ключові компетенції належать до надпредметного рівня змісту освіти, є визначальними, характеризуються до певної міри універсальністю, оскільки реалізуються в «не надто обмежених» і «не надто специфічних умовах».

За визначенням учених, *кожна ключова компетенція* – об'єктивна категорія, що фіксує суспільно визначений комплекс певного рівня знань, умінь, навичок, ставлень, які можна застосувати в широкій сфері діяльності людини. Вона є інтегративною характеристикою якості навчання учнів, пов'язаною зі здатністю цільового, осмисленого застосування комплексу знань, умінь, навичок, способів діяльності щодо міжпредметного кола проблем.

Найхарактернішими ознаками ключових компетенцій вважаються:

- поліфункціональність (дають можливість розв'язувати широке коло особистісно і соціально значущих завдань і проблем);
- міждисциплінарність (застосовуються не тільки в освітньо-виховному процесі, а й у позашкільній діяльності, в сім'ї тощо);
- багатокомпонентність;
- спрямованість на розвиток критичного мислення, рефлексії, визначення власної позиції (самовизначення), поєднання особистісного і соціального;
- ситуативність виявлення. (Н. М. Бібік, О. В. Овчарук, О. І. Пометун, О. Я. Савченко)

Ключові компетенції, як зазначають науковці, характеризуються рухливою, мінливою структурою, що зумовлено зміною пріоритетів у суспільстві й цілей освіти на певному етапі його розвитку, можливостей самовираження людини в соціумі. Це породжує одну з проблем, якою є пошук теоретичних засад для обґрунтування системи ключових компетенцій. Різні підходи до її розв'язання зумовили значну кількість класифікацій. Наприклад, Радою Європи, у межах проекту «Середня освіта в Європі», сукупність ключових компетенцій розроблено з позицій їх актуальності для становлення демократичного суспільства і розвитку ринкової економіки. Перелік цих компетенцій охоплює здібності: вивчати, шукати, думати, співробітничати, братися за справу, адаптуватися.

А. В. Хуторський визначив ключові компетенції на підставі головних цілей загальної освіти, структурної презентації соціального досвіду і досвіду особистості, а також основних видів діяльності учня, які дають йому можливість оволодіти соціальним досвідом, набути навичок життя і практичної діяльності. Запропонований перелік утворюють сім груп компетенцій: ціннісно-сміслові, загальнокультурні, навчально-пізнавальні, інформаційні, комунікативні, соціально-трудові, особистісного самовдосконалення [11, с. 153–154]. Сам автор зауважує, що його система ключових компетенцій досить узагальнена, потребує деталізації як за ступенями навчання, так і за освітніми галузями та навчальними предметами.

С. Є. Шишов пропонує сукупність ключових компетенцій як перелік певних дій чи вмінь, що на його думку, забезпечить їх універсальність [23].

Модель системи ключових компетенцій, розроблена І. А. Зимньою, утворена трьома групами, зокрема компетенціями, що стосуються самого себе як особистості, взаємодії з іншими людьми і діяльності людини [8].

Більшість українських вчених за основу розроблення ключових компетенцій схильні взяти принцип відповідності їх сферам суспільного життя, в яких особистість може успішно актуалізуватися і реалізувати себе завдяки володінню відповідними компетентностями.

До ключових компетенцій, які пропонуються для початкової ланки освіти, відносять: уміння вчитися, громадянську, загальнокультурну, інформаційно-комунікативну, здоров'язбережувальну, соціальну [10].

Ключові компетенції мають діяльнісну форму представлення, що дає змогу оперувати ними, використовувати як структурну основу проектування змісту освіти на трьох рівнях: теоретичному, навчального предмета, навчального матеріалу.

За висновками експертів Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) ключові компетенції становлять основний набір найзагальніших понять, які необхідно деталізувати за навчальними галузями й життєвими сферами. Оскільки вони належать до надпредметного змісту, то конкретизуються на рівні завдань і змісту освітніх галузей Державного стандарту як загальнопредметні за віковими ступенями навчання.

Загальнопредметні компетенції мають високий ступінь узагальнення й комплексності. Вони стосуються певного кола навчальних предметів, визначаються для кожного предмета на весь термін вивчення. Їх стадіями і рівнями є *предметні компетенції* в межах кожного предмета і року навчання.

Предметні компетенції – конкретні відносно ключових і загальнопредметних компетенцій, мають чітко визначені характеристики і можливість формування в межах відповідних навчальних предметів.

Компетенція має складну внутрішню структуру, оскільки її утворює велика кількість структурних елементів (Дж. Равен). На думку експертів міжнародної програми «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні та концептуальні засади» (DeSeCo), будь-яка компетенція поєднує взаємно відповідні пізнавальні ставлення і практичні навички, цінності, емоції, поведінкові компоненти, знання й уміння, все те, що необхідно мобілізувати для активної дії.

Поширеною в педагогічній літературі є загальна структура компетенції, розроблена А.В. Хуторським. Її структурними компонентами вчений вважає:

- назву компетенції;
- тип компетенції в загальній ієрархії;
- коло реальних об'єктів, щодо яких вводиться компетенція;
- соціально-практичну зумовленість і значущість компетенції (для чого вона необхідна в соціумі);
- смислові орієнтації учня відносно певних об'єктів, особистісна значущість компетенції (у чому і для чого учневі потрібно бути компетентним);
- знання про певне коло об'єктів;
- уміння й навички, які стосуються кола реальних об'єктів;
- способи діяльності стосовно певного кола реальних об'єктів;
- мінімально необхідний досвід діяльності учня в сфері цієї компетенції (за ступенями навчання);
- індикатори – приклади, зразки навчальних і контрольно-оцінних завдань для визначення ступеня (рівня) компетентності учня (за ступенями навчання) [20, с. 152].

Конкретизація ключових компетенцій на рівні навчальних предметів здійснюється шляхом виокремлення в їх змісті складових (елементів) окремих компетенцій, які набувають реального діяльнісного і соціально значущого втілення в певному предметному матеріалі. У навчальних програмах вони представлені як у «Змісті навчального матеріалу», так і в «Державних вимогах щодо рівня навчальної підготовки учнів».

Однак не весь зміст навчального предмета зводиться до компетенцій. Кожний предмет має об'єктивні можливості свого «внеску» в цілеспрямоване оволодіння учнями ключовими компетенціями. Такі можливості пов'язані з необхідною і достатньою кількістю реальних об'єктів, перед-

бачених навчальною програмою. Адже знання, вміння, навички і способи діяльності, які формуються в процесі вивчення реальних об'єктів кожної предметної області, є складовими змісту тих чи інших компетенцій.

Зауважимо, що зміст окремих ключових компетенцій представлений в одних предметах цілісно, скажімо, комунікативної – в мовах, або через їх елементи. Прикладом є названа компетенція в природознавстві чи математиці.

Аналіз педагогічної і методичної літератури дав змогу виявити окремі технологічні підходи до визначення переліку предметних компетенцій. Так, за А. В. Хуторським, цей процес охоплює:

1. Виявлення можливостей конкретного навчального предмета у засвоєнні учнями елементів ключових компетенцій, оскільки їх зміст є стратегічною ціллю навчання.

2. Визначення мінімального переліку структурних компонентів змісту навчального предмета, які необхідні для розроблення предметних компетенцій. Зокрема:

- об'єктів реальної дійсності (природні, соціальні або культурні предмети і явища та ін.) з відповідної навчальному предмету науки чи сфери діяльності;

- загальнокультурних знань про реальну дійсність: культурно значущих фактів, способів діяльності, понять, правил, проблем і т. ін. відповідно до виокремлених об'єктів;

- загальних і загальнонавчальних умінь, навичок, способів діяльності, що систематизуються за групами як власне предметні й загальнопредметні.

Означені компоненти наявні в змісті й назвах предметних компетенцій. Зважаючи на те, що кожна предметна компетенція має комплексний характер, до її структури входять: а) об'єкти реальної дійсності; б) соціально значущі знання, вміння, навички і способи діяльності щодо об'єкта; в) особиста значущість компетенції для учня.

Вимога особистої значущості формування в учня певної компетенції обмежує її зміст.

Динаміка розвитку *предметних компетенцій* полягає: а) у розширенні змісту й обсягу компетенцій, тобто кількості і якості їх елементів; б) у зміні чи розширенні об'єктів, яких стосуються компетенції; в) в інтегруванні чи взаємодії окремих компетенцій у комплексні особистісні новоутворення [19; 20].

Узагальнювати предметні компетенції до рівня *загальнопредметних* у межах освітньої галузі науковці пропонують за спільними: а) реальними об'єктами пізнавальної дійсності; б) умінями, навичками, способами дій.

Як зазначено вище, компетенція є суспільною нормою, вимогою, яка стає особистісною характеристикою індивіда в процесі засвоєння й рефлексії учня, перетворюючись на його компетентність.

Компетентність – це володіння учнем компетенцією, що поєднується з його особистісним ставленням до неї і до предмета діяльності.

У змісті визначень компетентності увагу привертає відсутність єдиного підходу до характеристики цього особистісного утворення. Так, компетентність характеризується як «здібність особистості» (А. М. Новіков), «цілісний образ» (Н. Ф. Голованова), «здатність особистості» (С. П. Бондар), «якість особистості» (В. І. Бондар), «особистісна якість чи сукупність особистісних якостей» (А. В. Хуторський) тощо. Водночас більшість учених, компетентністю вважають інтегративну якість чи сукупність якостей особистості школяра, які виникають в результаті набуття мінімального досвіду діяльності в певній особистісно і соціально значущій сфері.

Як і компетенції, компетентності – ключові (надпредметні, метапредметні, базові), загальнопредметні (галузеві) і предметні (спеціально-предметні) ієрархічно підпорядковані. Тому, оволодіння ключовими компетентностями відбувається шляхом формування в учнів предметних і загальнопредметних компетентностей як етапів цілісного процесу.

Компонентами змісту компетентності є складові відповідної компетенції, якою оволодіває учень. Однак компетентність не зводиться до знань, умінь, способів діяльності, хоча вони є її структурними елементами. За словами С. Є. Шишова, компетентності належать до сфери відношень між знаннями і дією в реальній практиці. Їх можна розглядати, наголошує вчений, «як можливість встановлення зв'язку між знаннями і ситуацією, а в ширшому розумінні, як здібність знайти, виявити процедуру (знання і дію), що придатна для розв'язання проблеми» [24, с. 30].

Компетентність пов'язана з певними обставинами (умовами), тобто з конкретною ситуацією. Саме в конкретній ситуації виявляється компетентність – здатність мобілізувати необхідні (відповідні) досвід та якості особистості й одержати особистісно й соціально значущий результат. Невиявлена компетентність щонайбільше залишається прихованою можливістю суб'єкта.

Ситуативність компетентності зумовлює її креативну сутність. Креативність – це здатність учня до творчої діяльності, яка насамперед передбачає оволодіння вміннями творчого, критичного, нестандартного мислення.

Будь-яка самостійна діяльність, а реалізація компетентності має саме такий характер, не відбувається без *самоуправління*, що охоплює вміння здійснювати самоцілепокладання, самопланування, самоорганізацію, самоперевірку й самооцінювання (самоконтроль), рефлексію.

Обов'язковими *складовими компетентності*, оскільки це особистісне утворення, є вольові, афективні, етичні якості й поведінкові відношення. Адже творча самостійна діяльність не може реалізуватися і бути результативною без таких якостей учня, як зосередженість уваги протягом певного часу, докладання зусиль для досягнення цілей, настирливості. Вона також супроводжується афективними процесами, пов'язаними з почуттями, які виявляються в уміннях учня позитивно емоційно налаштовуватися на вико-

нання завдання, перетворювати відчуття напруги під час роботи на стимул, бажання отримати результат, а не причину відмови від неї.

Поведінкові відношення стосуються співробітництва суб'єктів діяльності, спілкування між ними (здібність діяти без конфліктів, надавати допомогу, виявляти ініціативу, встановлювати дружні стосунки тощо).

Отже, компетентність утворюють не тільки когнітивна й операційно-технологічна складові, а й мотиваційна, етична, вольова, афективна, поведінкова.

Компетентність є *цільовим і результативним* компонентом процесу навчання. Відповідно до діяльнісної форми представлення компетентність позначається через «уміння» з урахуванням обставин її реалізації. Вміння є визначальними під час виявлення й оцінювання міри компетентності учня.

Міра виражається через рівень сформованості відповідних умінь, оскільки тільки вони доступні для спостереження, фіксації й оцінювання.

Зауважимо, що вчені відзначають складність оцінювання компетентності. Пояснюється це насамперед тим, що відповідні вміння *не аналогічні* предметним вмінням, а є певними видами досвіду, який набувається в спеціально змодельованих ситуаціях. Крім того, такі вміння тільки частково відображають компетентність учня, оскільки, будучи складною реальністю, вона вважається як частково видимою, так і уявною.

Результатом реалізації компетентності може бути продукт у матеріалізованій і суб'єктивній формі – особистісного прирощення.

Як зазначено вище, зміст начального предмета не зводиться до компетенцій. Вони є складовою змісту і таким чином становлять додатковий фактор забезпечення його цілісності й системності.

Між компетенціями і предметним змістом є певні взаємозв'язки. Розкриваючи їх, А. В. Хуторський зазначає, що компетенції перебувають в окремій площині, тому не суперечать предметним знанням, умінням і навичкам, але перетинаються з ними. Адже компетенції охоплюють комплекси знань, умінь, навичок (ЗУН) і способів діяльності, що об'єднані на певній основі, наприклад, щодо реальних об'єктів чи міжпредметних проблем [18, с. 61].

Предметні знання, вміння і навички, зауважує Н. Ф. Голованова, не зникають зі змісту навчання. Вони відіграють роль «предметного поля», на якому предметна обізнаність і предметні вміння «переводяться на рівень базових й універсальних умінь» [6, с. 198].

На орієнтувальну функцію предметних знань, а не вилучення їх зі структури освіченості компетентної особистості вказує Д. Б. Ельконін: «Ми відмовляємося не від знань, як культурного предмета, а від певної форми знань (знань «про всяк випадок», тобто відомостей)» [12, с. 27].

Формування компетентностей нерозривно пов'язане з певним типом організації знань. Адже справа не в обсязі знань, не в їх міцності, а «в тому, як організовані індивідуальні знання, наскільки вони надійні як основа для

прийняття ефективних рішень відносно тієї чи іншої конкретної ситуації» – наголошує М. А. Холодна [7, с. 57]. Вона вважає, що знання компетентної людини мають відповідати таким вимогам:

- різноманітність (різні знання про різне);
- структурованість (чітко виокремлені елементи знань, які перебувають у взаємозв'язку; виокремлення ключових елементів, що усвідомлюються як основні, найважливіші);
- категоріальний характер (визначальна роль загальних понять, закономірностей);
- володіння знаннями не тільки предметними (про те «що»), а й процедурними (про те «як»);
- наявність знань про власне знання (метакогнітивні) і знань, що належать до особистісного досвіду («неявних знань»);
- гнучкість (можливість зміни сутності окремих елементів знань і зв'язків між ними під дією різних факторів);
- оперативність (швидкість актуалізації знань у конкретних ситуаціях, доступність знань);
- дієвість (можливість застосування в широкому аспекті ситуацій, у тому числі в нових ситуаціях) [7, с. 73–74].

Система вмінь і способів діяльності, яка охоплює всі складові компетенцій, конструється на основі тих видів предметної й навчально-пізнавальної діяльності, які реалізуються учнями певного віку. Специфіка формування їх залежить від вікових особливостей школярів. Так, для I ступеня навчання визначальне те, що учіння для дітей молодшого шкільного віку стає провідною діяльністю і першим етапом цілеспрямованого оволодіння нею.

Щодо мотивації, що є стрижнем будь-якої діяльності, то засвоєння компетенцій спонукається не мотивами-стимулами, а особистісними смислами, які впливають на світогляд і життєву позицію учня.

Досягнення означеного типу організації особистісних знань, системи вмінь і способів діяльності зумовлює необхідність визначення чітких критеріїв добору і структурування предметного змісту та розроблення теоретико-методичних засад процесу оволодіння ними.

Література

1. *Алексеев М. В.* Ключевые компетенции в педагогической литературе / М. В. Алексеев // Педагогические технологии. – 2000. – №3. – С. 3–17.
2. *Баханов К. О.* Сучасна історична освіта: інноваційні аспекти : монографія / К. О. Баханов. – Донецьк : ТОВ «Юго-Восток, Лтд», 2005. – 384 с.
3. *Болотов В. А.* Компетентносная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 8–14.
4. *Бондар В. І.* Дидактика / В. І. Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.
5. *Бондар С. П.* Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів / С. П. Бондар // Біологія в школі. – 2003. – №2. – С. 8–9.

6. Голованова Н. Ф. Общая педагогика : учеб. пособие для вузов / Н. Ф. Голованова. – СПб. : Речь, 2005. – 317 с.

7. Гельфман Э. Г. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся / Э. Г. Гельфман, М. А. Холодная. – СПб. : Питер, 2006. – 384 с.

8. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М., 2004. – 320 с.

9. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К. І. С., 2004. – 112 с.

10. Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи : метод. рекомендації / Н. М. Бібік (керівник авт. кол.), О. Я. Савченко, Т. М. Байбара та ін. – К. : Початкова шк., 2008. – 128 с.

11. Краевский В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – №3. – С. 3–10.

12. Эльконин Б. Д. Понятие компетентности с позиций развивающего обучения / Б. Д. Эльконин // Современные подходы к компетентностно ориентированному образованию. – Красноярск, 2002. – 116 с.

13. Новиков А. М. Методология учебной деятельности / А. М. Новиков. – М., 2005. – 176 с.

14. Поташник М. М. Управление развитием образовательного процесса / М. М. Поташник // Педагогика. – 1995. – №2. – С. 20–26.

15. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие, реализация / Дж. Равен. – М. : Когито-Центр, 2002. – 270 с.

16. Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. – К. : К. І. С., 2003. – 296 с.

17. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 220 с.

18. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58–64.

19. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : пособие для учителя / А. В. Хуторской. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.

20. Хуторской А. В. Практикум по дидактике и методикам обучения / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2004. – 541 с.

21. Чепышева Л. Н. Формирование общеучебной компетентности младших школьников в условиях безотметочного обучения / Л. Н. Чепышева // Педагогические науки. – 2007. – №3 (25). – С. 117–120.

22. Шамова Т. И. Управление образовательными системами : учеб. пособие / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко, Т. Н. Шибанова ; под ред. Т. И. Шамовой. – М. : Академия, 2002. – 384 с.

23. Шишов С. Е. Школа: мониторинг качества образования / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М., 2000. – 380 с.

24. Шишов С. Понятие компетенции в контексте качества образования / С. Шишов // Дайджест педагогических идей и технологий. Школа – парк. – 2002. – №3. – С. 20–21.

1.2. Аналіз суперечностей у запровадженні компетентнісного підходу в шкільній освіті

Н. М. Бібік

Із запровадженням компетентностей підведено своєрідну риску під знанневою моделлю освіти. Серед причин, які зумовили кризу традиційної системи, називають передусім надлишковість знань, їх розірваність, слабкий зв'язок із дійсністю, потребами практики. Так усталилося, що предметний зміст виводиться з логіки конкретної науки. Зі свого боку акцент на когнітивному компоненті об'єктивно спрямовує пошуки в напрямі додавання знань, збільшення їх вишир.

Такий стан справ породжує дискусії щодо складу і актуальності змісту освіти.

Незважаючи на гостроту проблеми, її очевидність для всіх, неузгодженість між освітніми ланками, взаємне дублювання змісту залишаються неперодоланими й досі.

Компетентнісний підхід дає змогу ліквідувати цей розрив і, так би мовити, технологічно переозброїти вчителя.

Орієнтація на компетентність як мету освіти передбачає можливість пов'язати воедино освітні рівні, логічно вибудувати зміст освіти у співвіднесенні з вимогами до результатів у системі їх ускладнення.

Важливо, що компетентнісний підхід дає можливість у результатах здійснити суб'єктивність, досвід учня, що охоплює ті складові якості освіти, що лише декларувались, а насправді не становили об'єкт контролю, у тому числі державного.

Тобто компетентнісно орієнтована освіта, з одного боку, логічно випливає з попереднього етапу освоєння особистісно орієнтованого, діяльнісного базису. Водночас вона посилює результативний компонент, наповнює мету, зміст, процес, мотивацію, результати реалістичним смислом, орієнтованим на необхідну компетентність як інтегрований вираз рівня освіченості.

За такої умови кардинально змінюються всі складові – мета, зміст, система оцінювання, тип педагогічної взаємодії.

З погляду компетентнісного підходу, *цілі навчання* стають реалістичнішими, осмислюються учнями й перетворюються на їхні власні цілі заради досягнення зрозумілого, привабливого і посильного результату.

Зміцнюється і розширюється пізнавальна мотивація учнів через: розвиток інтелектуальних переживань, підтримку успіху; особистісно орієнтований зміст навчання, задоволення потреби в пошуку нової інформації; створення ситуацій пізнавальних утруднень, диференційоване використання мотиваційних спонук залежно від характеристик уміння вчитися.

Зміст освіти стає функціональнішим, розглядається на міжпредметному рівні. Він включається в соціальний контекст, спрямовується на набуття пізнавального й життєвого досвіду.

Змінюються форми і методи організації навчання – вони набувають діяльнісного характеру, передбачають вироблення самостійності в застосуванні програмового змісту. Широко використовуються групові форми навчальної роботи з метою формування навичок партнерської взаємодії і співробітництва.

Оцінювання навчальних досягнень передбачає наявність доказів компетентності учня в певній сфері. Це не лише обсяг інформації про об'єкт пізнання, її якість (знання конкретних фактів, правил чи зв'язків і залежностей), а й рівень рефлексивності в самооцінюванні результатів, активність у їх набутті, вияв інтересу до пізнання; надання переваги знанням, які можна здобути самостійно; прагнення до успіху.

Таким чином, перехід до компетентнісного підходу потребує опрацювання нового теоретичного базису, ідентифікації понятійного фонду європейської педагогічної термінології, узгодження з вітчизняною наукою, врахування необхідності запропонувати практиці ієрархію вимог до освітніх результатів, які б становили об'єктивну оцінку і були зрозумілими всім учасникам навчального процесу.

Наголосимо, що незважаючи на велику кількість наукових досліджень, у тому числі дисертаційних, присвячених компетентнісно орієнтованій освіті, усе ще спостерігаються різноголосся, суперечливість у поглядах на компетентність, її сутнісні характеристики, особливості презентації в змісті освіти.

Серйозним *ризиком* у запровадженні компетентнісно орієнтованої освіти можна визнати *досі неподолане різноголосся в розумінні базових термінів*, що вносить деструктивний елемент у підготовку регулятивної бази, створює проблеми в узгодженні цілей освіти і вибору засобів їх досягнення. Однозначність тлумачення – вихідна умова для адекватного аналізу стану освіти загалом. З урахуванням напрацювань у сфері особистісно орієнтованої освіти в зарубіжному досвіді виникло розуміння *компетентності* як інтегрованого результату освіти, *присвоєного особистістю*, що передбачає зміщення акцентів із накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування й розвиток умінь діяти, застосовувати досвід у проблемних умовах (коли, наприклад, неповні дані умови задачі, дефіцит інформації про щось, обмаль часу для розгорнутого пошуку відповіді, коли невідомі причинно-наслідкові зв'язки, коли не спрацьовують типові варіанти рішення тощо). Саме тоді створюються умови для використання механізмів компетентності – здатності діяти в конкретних умовах і мотивів досягти результату.

Як випливає з викладеного, компетентність – цілісна, тобто ні знання, ні вміння, ні досвід діяльності самі по собі не є компетентністю.

Розгорнуте визначення системи понять, які обслуговують проблему компетентнісного підходу, подано в «Енциклопедії освіти» [1].

Компетенція на відміну від компетентності як особистісного утворення, є *відчуженою* від суб'єкта, наперед заданою соціальною нормою освітньої підготовки учня, вчителя, іншого спеціаліста, яка необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері. Результатом набуття компетенцій є компетентність, яка передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності. Компетенції виводяться як реальні вимоги до засвоєння учнями й студентами сукупності знань, способів діяльності, досвіду ставлення до певної галузі, якостей особистості, котра діє в певному соціумі. Вони втілені в Державних стандартах освіти, програмах, критеріях навчальних досягнень, освітньо-кваліфікаційних характеристиках підготовки вчителя тощо. Ознакою компетенцій є їх специфічний предметний або загальнопредметний характер, що дає змогу визначити пріоритетні сфери формування (освітні галузі, навчальні предмети, змістові лінії).

Компетенції охоплюють не лише когнітивні й операційно-технологічні складові, а й мотиваційні, етичні, поведінкові, що ґрунтуються на ціннісних орієнтаціях.

У комплексі компетенцій закладено додаткову можливість подати освітні результати системно, що створює передумови для побудови чітких вимірників навчальних досягнень.

У методиках навчання окремих предметів компетенції використовуються давно: лінгвістичні – у мовах, комунікаційні – в інформатиці. Останніми роками компетенції вийшли на загальнодидактичний і методологічний рівні. Це пов'язано з їх системно-практичними функціями й інтеграційною роллю в освіті. Компетенції встановлюють набір системних характеристик для проектування освітніх стандартів, навчальної літератури, вимірників якості освіти, її наближення до замовлення суспільства.

Дискусійності у питаннях розрізнення понять «компетентність» і «компетенції» додають «Європейські вимоги до мовної освіти», де наведено розуміння цих понять як тотожних.

Привернемо увагу до виробленої ієрархії компетентностей: *ключові, базові*, що виявляються в різних контекстах, *загальнопредметні* (галузевого значення) і *предметні*.

Як свідчить практика участі в колективному виробленні підходів до побудови ієрархії ключових компетентностей, найбільші труднощі полягають у пошуку єдиної теоретичної основи для їх виокремлення. Маятник поглядів, як правило, хитається від спроб руху за аналогією – до пошуку специфічних, що відповідають вітчизняним освітнім традиціям.

Одноставний вибір у різних країнах стосується таких компетентностей: інформаційної, соціальної, навчально-пізнавальної (методологічної), життєвої (соціально-трудової). Загальнокультурна, політична, як правило, охоплюються змістом інформаційної або соціальної, що за сутністю узгоджується з цілями європейської освіти й потребами розвитку відповідних суспільств.

Такий підхід суголосний із фундаментальними цілями освіти, сформульованими ЮНЕСКО: навчати здобувати знання (вміння вчитися); працювати й заробляти (навчання для праці); жити (навчання для здорового, цікавого, гідного життя); жити разом (навчання для спільного життя). Зарубіжні й вітчизняні автори підкреслюють, що ключові компетентності змінні, мають рухливу і мінливу структуру, залежать від пріоритетів суспільства, цілей освіти, особливостей і можливостей самовизначення особистості в соціумі.

Ключові компетентності фіксуються на допредметному рівні змісту освіти. Наступний крок їх охоплення в змісті предмета відповідає його провідному компоненту.

За результатами діяльності робочої групи з питань запровадження компетентнісного підходу, яка працювала в межах проекту ПРООН і у якій брали участь і співробітники Національної академії педагогічних наук України, МОН України, запропоновано такий перелік ключових компетентностей: *уміння вчитися; комунікативна, соціальна компетентність; загальнокультурна; здоров'язбережувальна; громадянська; компетентності з інформаційних і комунікаційних технологій*[2].

Склад ключових і предметних компетентностей узгоджується з індикаторами якості освіти. За методиками її оцінювання, які склалися у світовій практиці, і це дуже істотно, якість освіти постає не як сумарне вираження знань і вмінь із предметів навчального плану, як ми звикли раніше, а як інтегрований показник становлення особистості, що охоплює не лише результати навчально-виховного процесу в порівнянні з нормативами, а й життєвий і навчальний досвід учня, умови й характеристики навчання і виховання.

Необхідно сформулювати знання, щоб вони набули енергії дії; у програмових вимогах передбачити ситуацію і контекст, у яких знання використовуються; розгорнути компетенції у комплексі з діагностичними процедурами визначення ефективності цього процесу.

Така робота здійснюється науковцями лабораторії початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України.

Компетентнісні результати закладені у вимогах до програмового змісту з кожного предмета, розроблено критерії і показники їх засвоєння [3].

Саме зміст постає визначальним засобом формування компетентності. Обґрунтоване конструювання компетенцій як соціально заданого результату створює об'єктивні умови для їх присвоєння учнями.

У розробках науковців лабораторії реалізовано функції компетенцій, які відображають соціальне замовлення, є умовою реалізації особистісних смислів у навчанні; охоплюють реальні об'єкти навколишньої дійсності для цілеспрямованого застосування знань, умінь, способів діяльності, ціннісних орієнтирів. Вони наявні в різних навчальних предметах і освітніх галузях; є міжпредметними елементами змісту освіти; постають інтегральними характеристиками якості підготовки учнів і комплексного контролю.

Зокрема, *компетенції* залежно від предметної специфіки відображено такими, наприклад, вимогами, що дають змогу усунути суперечливості між засвоєними теоретичними відомостями та їх використанням для розв'язання конкретних життєвих завдань:

- уміти розрізняти об'єкти, ознаки, властивості;
- аналізувати й пояснювати причини і наслідки подій, вчинків, явищ;
- створювати тексти, вироби, проекти;
- висловлювати ставлення до подій, вчинків своїх та інших;
- брати участь у колективних справах, у розв'язанні навчальних завдань, оцінювати вчинки, різні моделі поведінки та ін.;
- користуватись певними предметами та ін.[4].

Формування компетентності через компетенції може бути реалізоване на підставі відповідної системи навчальних завдань, які передбачають способи діяльності залежно від предметної специфіки; створюють ситуації, в яких учні або студенти набувають досвіду вирішення практичних проблем і мотивованого ставлення до процесу і результату пізнання.

За Європейською довідковою системою «Спілкування рідною мовою» комунікативна компетентність визначається як здатність висловлювати та інтерпретувати думки, почуття й факти усно та письмово (слухання, говоріння, читання й письмо), лінгвістично взаємодіяти відповідним чином у всіх різновидах соціальних та культурних контекстів – у навчанні, на роботі, вдома й під час дозвілля.

У цьому документі-орієнтирі конкретизована кожна з ключових компетентностей.

Визнаємо, що пошуки у сфері компетентнісної освіти все ще суперечливі, багатоаспектні, оскільки ґрунтуються на узвичаєних канонах і водночас новітніх підходах.

Зміна контексту потребує узгодженого перегляду всіх пріоритетів освіти: методологічних вихідних, цілей, змісту, технологій. Є ризики абсолютизації однієї зі складових ідеї або втрати стратегічних цілей під час їх операціоналізації – перекладу мовою практичних дій. Скажімо, компетентнісна освіта на чільне місце висуває життєві ситуації, контекст, у якому учень, студент виявить свою обізнаність. Навчальні завдання ставляться так, як вони функціонують у житті, а не за логікою навчальної дисципліни.

Контроверсійними з цього погляду є питання забезпечення фундаментальності й водночас практичної спрямованості освіти.

Зазначимо, що розгляд у параметрах «або-або», у дихотомічній парі понять несучасний, тупиковий.

«Фундаментальність під загрозою», вважають опоненти компетентнісного підходу і розглядають «освіту вглиб», тобто з основ наук або академізм як протизагрозі практичному базису.

Очевидно, що не можна в шкільній і, звісно, професійній освіті поступитись фундаментальністю, що ми спостерігаємо, коли скорочуються базові

дисципліни в вишах. З навчального плану підготовки вчителя вилучається історія педагогіки, дидактика розчиняється в загальній педагогіці, загальні мовознавчі, літературознавчі, природні та інші дисципліни втрачають в обсязі.

Натомість базові теоретичні дисципліни цементують педагогічну освіту, надають їй цілісності, узгодженості, генералізації знань. Вони мають долати перегородки між окремими предметами, створювати системну основу для формування міждисциплінарного мислення.

У зарубіжних педагогічних системах, які зазнали гіперболізованого ухилу на утилітарну, прагматичну спрямованість, навпаки, спостерігається посилення фундаментального характеру освіти. Згадаймо, як у 80-х роках ХХ ст. громадське занепокоєння у США викликав стан освіти, на підставі чого була підготовлена національна доповідь «Нація в небезпеці: необхідність освітніх реформ». У той час була прийнята програма «Вчителі майбутнього», за якою поступово підвищувалися статус вчительської праці, рівень автономії педагога. Одним із завдань було скасування бакалаврського ступеня для вчителя і підготовка його на рівні магістра.

Суголосним цьому напряму є проголошення вже Б. Обамою курсу на освітні реформи в промовистій за назвою доповіді «Наука потрібна як ніколи раніше».

Еталони науковості в педагогічній дійсності дедалі сильніше змушують тлумачити знання не як самоціль, а як засіб розв'язання проблеми, тобто знання з боку його ефективності в розв'язанні проблеми.

Питоме значення компетентностей якраз і полягає в тому, щоб застосувати знання в дії.

Реалізувати принцип фундаментальності в практичному аспекті повною мірою дає змогу система навчальних зокрема й професійних завдань різної складності.

Дослідники задачного підходу підкреслюють необхідність виявляти в навчально-професійних ситуаціях предметно-специфічні проблеми з метою застосування на практиці фундаментальних педагогічних понять, теорій, закономірностей.

Згідно з положенням Болонської декларації європейські країни ставлять у залежність взаємне визнання документів про освіту з наявністю систем незалежного оцінювання.

Протягом останніх років Україна за підтримки Світового банку брала участь у міжнародних порівняльних обстеженнях якості математичної і природничої підготовки учнів 15-річного віку, і функціональної грамотності молодших школярів на завершенні початкової школи за методиками TIMSS. В Україні з 2003р. проводяться також сесії зовнішнього тестування навчальних досягнень випускників шкіл.

Застосування міжнародних досліджень надає цінну інформацію про стан освіти, дає можливість проаналізувати ситуацію в міжнародному контексті.

Наведемо приклади таких даних щодо результатів мовної освіти, які мають міжпредметний зміст, характеризують освітні результати на засадах компетентнісного підходу в початковій ланці школи.

Зокрема, учні утруднювались у ситуаціях, коли завдання містили великий обсяг тестової інформації (у наших традиціях економніше представляти зміст). Труднощі виникали, якщо інформація подавалась у вигляді таблиць, схем, діаграм, малюнків, або навпаки, завдання передбачало представлення розв'язку в табличному вигляді.

Порівняно низькі результати виявлено під час розв'язання завдань, які потребували залучення додаткової інформації; за формою були комплексним або структурованими з кількох взаємопов'язаних питань різної тематики; потребували різних форм відповідей (вибір правильної, короткий чи розгорнений запис відповіді; творче доповнення відомого; використання знання у мінливих умовах у різних життєвих ситуаціях; використання загальнонавчального уміння на матеріалі різної складності).

Аналіз відкритого завдання, яке передбачало побудову письмового висловлювання з елементами оцінки подій, поведінки персонажів з прочитаного твору, показав, що лише 6% учнів набрали максимальну кількість балів (чотири). Вони досить вправно побудували текст, чітко й правильно висловили свою думку й аргументували її.

Однак решта завдань виявила істотні труднощі у роботі школярів над побудовою тексту. Так, 2 % учнів зовсім не приступили до письма. 14 % висловили думку, яка не відповідала поставленому завданню. 47 % учнів дотрималися зазначеної теми, але не змогли висловитися достатньо чітко й аргументовано. 30 % із них сформулювали свою думку і ставлення до прочитаного, але не пояснили своїх тверджень.

У роботах молодших школярів містилася значна кількість помилок у побудові речень та пов'язуванні їх між собою, доборі слів, написанні слів та використанні пунктуаційних знаків. Середній бал за виконання відкритого завдання – 2,21 (з 4 максимально можливих).

Власне, розроблення компетентнісно орієнтованих завдань – одна з ключових проблем у запровадженні компетентнісного підходу.

Таким чином, назріла необхідність узагальнити напрацьований фонд наукових знань щодо ідей компетентнісного підходу. Важливо домогтися однозначності в тлумаченні базових понять компетентнісно орієнтованої освіти, розширити перелік ключових компетентностей з метою точнішого охоплення всіх компонентів загальнопредметного змісту освіти, який реалізується в Україні. Теоретичне обґрунтування у вигляді концепцій має охоплювати цілісний процес: мету, зміст, організаційні форми навчання, його структуру; варіативні характеристики подання ключових і предметних компетентностей у результатах освіти.

Важливо використати можливості запроваджених компетентнісного підходу в базові документи освіти, які визначають перспективу його застосування на різних рівнях.

Необхідно запропонувати на практиці ієрархію вимог до освітніх результатів, які би передбачали не лише когнітивні, а й ціннісні, дієві виміри, були за якісними характеристиками практикоорієнтовані на специфічні види діяльності. Водночас вони мають відображати фундаментальні надбання того, хто навчається в певній галузі знань. Ці результати мають бути подані в системі нарощування й ускладнення вимог, враховувати перехід учнів на вищі щаблі розвитку навчальних умінь.

Мають бути здійснені заходи щодо розроблення компетентнісно орієнтованих завдань для вивчення результатів навчання в предметній сфері діяльності, які можуть застосовуватись в підручниках, під час навчання, в оцінюванні навчальних досягнень, різних видах моніторингу – внутрішньошкільному, зовнішньому.

Потребують координації зусилля різних освітянських інституцій для взаємодії з усіма, хто має реалізовувати компетентнісний підхід. У зв'язку з цим важливо налагодити відповідний професійний розвиток педагогічних працівників різних категорій у системі підвищення кваліфікації, співпрацювати з фаховими виданнями.

Література

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 408–410.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий довід та українські перспективи. – К. : К. І. С., 2004. – С. 34–47.
3. Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів 3–4 класів : посібник / О. Я. Савченко та ін. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 304 с.
4. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1–4 класи. – К. : Освіта, 2011. – 392 с.

1.3. Структура і зміст предметних компетентностей

1.3.1. Структура і зміст мовленнєвої компетентності

О. Ю. Прищепя

Сьогодні модель випускника загальноосвітньої початкової школи передбачає володіння на певному рівні ключовими компетентностями, визначеними українськими вченими О. Я. Савченко, Н. М. Бібік, О. І. Локшиною, О. В. Овчарук, О. І. Пометун та ін. на основі вивчення авторського досвіду і потреб розвитку української школи. Пріоритетною ключовою компетентністю є комунікативна.

Поняття ключової комунікативної компетентності поліаспектне і є предметом вивчення різних галузей гуманітарної науки. Дидакти, методисти, психологи, психолінгвісти, лінгвісти (Б. Беляєв, Д. Богоявленський, Л. Божович, О. Божович, М. Вашуленко, Л. Виготський, І. Гудзик, Т. Донченко, С. Жуйков, О. Леонтьєв, Р. Левіна, Л. Мацько, В. Мельничайко, М. Пентлюк, К. Пономарьова, О. Савченко, Г. Шелехова, Л. Щерба, Р. Якобсон та

ін.) доводять, що комунікативна компетентність – не лише навчальна мета, а й одна з визначальних умов оволодіння знаннями на різних рівнях освіти.

Володіння молодшими школярами ключовою комунікативною компетентністю є об'єктивною необхідністю, продиктованою потребами сучасного суспільства і «виявляється у здатності успішно користуватися мовою в процесі спілкування, пізнання навколишнього світу, вирішення життєво важливих завдань» [6, с. 29].

Мовленнєва компетентність як одна зі складників ключової комунікативної компетентності для учнів початкової ланки в освітньому процесі має велике значення. Вона впливає на навчальну успішність, від неї залежить процес адаптації дитини в школі. Вміння зв'язно висловлювати свої думки, правильно вимовляти слова, грамотно писати створюють комфорт у процесі спілкування з дорослими та однолітками, дають можливість повною мірою розкрити свої здібності й задатки, виявити себе як особистість. Врешті-решт, мовленнєва компетентність розглядається не тільки як умова сьогоденної ефективності, а і як ресурс майбутнього життя дитини.

Аналіз теоретико-методичної літератури демонструє увагу науковців до проблеми мовленнєвої компетентності – тлумачення і пояснення цього феномену з різних позицій: володіння мовою (Ю. Апресян); уміння адекватно й доречно на практиці користуватися мовою в конкретних ситуаціях, застосовувати для цього як мовні, так і позамовні (міміка, жест) та інтонаційні засоби виразності мовлення (А. Богуш); мовленнєвий досвід (Є. Божович); спілкування, здійснюване засобами мови, а також те, що є кінцевим результатом цього процесу (Б. Беляєв); практичне володіння мовою, її словниковим запасом, граматичним ладом, дотримання в усних і писемних висловлюваннях мовних норм (О. Горошкіна); лінгвістична компетенція (Загальноєвропейські рекомендації); активний, спрямований, мотивований, предметний (змістовий) процес висловлювання і (чи) приймання сформульованої за допомогою мови думки (волевиявлення, вираження почуттів), спрямований на задоволення комунікативно-пізнавальної потреби людини в процесі спілкування (І. Зимня); дія людини, спрямована на розуміння або створення тексту (усного чи писемного), що виконується в процесі мовленнєвої діяльності (М. Пантелюк); мовленнєва здатність, яка формується під час навчання через вербальне спілкування (С. Пассов); складова мовної особистості (уміння використовувати мовні засоби, адекватні меті спілкування, тобто володіння мовленнєвими вміннями та навичками (А. Нікітіна); основа й критерій успішності процесу засвоєння мови (А. Богуш, Л. Федоренко) тощо.

Теоретичне осмислення проблеми «мовленнєва компетентність» у лінгвістичному аспекті започаткував американський учений мовознавець Н. Хомський, увівши в науковий обіг назву поняття «мовна компетентність».

За Н. Хомським, мовна компетентність безвідносна до суб'єкта мовлен-

ня, тобто знання про мову і володіння ними належать до різних понятійних площин [14, с. 25]. Однак, не відмовляючись від попередньої думки Н. Хомського про сутність мовної компетентності як про природжене знання дитини щодо основних лінгвістичних категорій та її здатність «упорядковувати» для себе власну граматику, згодом його послідовники почали проектувати явище мовної компетентності (компетенції) на мовця й процеси мовлення. Сам учений, відповідно до власного розуміння поняття мовної компетентності, розрізняв завдання академічної і «педагогічної» граматики: «ГраMATика описує і намагається пояснити здатність мовця зрозуміти й побудувати будь-яке речення рідною мовою згідно із ситуацією. Якщо це педагогічна граMATика, то вона намагається навчити учня цієї здатності; якщо вона лінгвістична, її мета – виявити і представити механізм, який робить цю здатність можливою» (цит. за: [8, с. 61–62]). *Таким чином, уже в його працях було закладено потенцію розмежування мовної і мовленнєвої компетентностей.*

Розведення понять мовної й мовленнєвої компетентностей зумовлено наявністю творця мовлення у дослідженнях таких авторів, як Ю. Апресян, М. Вятютнев, І. Горелов, Дж. Грін, Є. Пасов, Д. Слобін та ін. Мовленнєву компетентність стали тлумачити як здатність людини до практичного використання знань про мову в процесі комунікації.

Теоретико-методичний аналіз понять мовної і мовленнєвої компетентностей дає можливість зробити висновок про те, що вчені вкладають у них *неоднозначний зміст*. При цьому вирізняються два основних погляди.

Перша умовна група дослідників (Ю. Апресян, І. Горелов, І. Зимня, О. Кубрякова, О. Лурія, Н. Хомський) переважно вживає термін «мовна компетентність», тобто поняття *мовленнєвої компетентності* міститься в цьому випадку у визначенні самої мовної компетентності.

Друга умовна група (О. Арцишевська, О. Біляєв, М. Вятютнев, О. Горошкіна, М. Кабардов, А. Нікітіна, М. Пентилук) проводить межу між мовною й мовленнєвою компетентністю, підкреслюючи, що *мовленнєва компетентність* пов'язана з мовною, формується на її основі і тлумачиться як здатність людини до практичного використання знань про мову в процесі спілкування.

У психолінгвістичних дослідженнях щодо мовленнєвої компетентності широко застосовують такі показники: характер перебігу процесів мовленнєвої діяльності, роль емоцій і відчуттів, наявність мовних здатностей і здібностей тощо.

У процесі аналізу досліджень доходимо висновку, що у визначенні «мовленнєвої компетентності» варто враховувати не лише дані лінгвістичного й психологічного характеру, а й практику, в межах якої реалізуються мовні знання, уміння, досвід.

З огляду на результати констатувального й формувального експериментів визначено сутність поняття «мовленнєва компетентність» – це здатність

учня розуміти усне й писемне мовлення, користуватися ним, багатством його виражальних засобів, спираючись на систему мовленнєвих умінь та мовну компетентність у різних, найвідоміших для дітей молодшого шкільного віку, життєвих ситуаціях.

Зважаючи на викладене, виокремлено *структуру* мовленнєвої компетентності, яка охоплює:

- *мотивацію* (мета мовлення, потреба в самостійному, критичному усному, писемному мовленні, успішному навчанні з усіх предметів, толерантному спілкуванні, протистоянні чужому некоректному мовленню, реальному спілкуванні в різних соціальних групах, самовираженні та ін.);

- *знання* (точність, правильність, адекватність оформлення думки мовними засобами (на певному рівні обізнаність у видах мовленнєвої діяльності, фонетиці, графіці й орфографії, морфології, словотворенні, синтаксисі, лексиці), визначення виражальних засобів мови у висловлюванні, знання правил мовленнєвого етикету, умов, ситуацій, у яких відбувається мовленнєвий акт);

- *уміння* (слухання та розуміння усних і письмових висловлювань; читання доступних для цього віку текстів; побудова і ведення діалогів у парах, групах; створення усних і письмових зв'язних висловлювань (опису, розповіді, міркування, переказів, творів), використання мовлення для виконання немовленнєвих завдань);

- *досвід* (узагальнення спостережень за розвитком особистісного мовлення в період від дошкільного (у переказуванні тексту, побудові висловлювання, складанні плану розповіді та ін.), незалежно від спеціальних знань про мовлення, практичне оволодіння рідним мовленням);

- *рефлексію* (усвідомлення й оцінювання результатів власної мовленнєвої діяльності, ставлення й судження про усне й писемне особистісне мовлення, спроможність виявлення логічності власного висловлювання, зіставлення його з мовленням однолітків, старших людей).

Мовленнєва компетентність формується на конкретному *змісті* предмета «Українська мова» й передбачає оволодіння учнями відповідними *предметними компетенціями*, які визначені Державним стандартом загальної початкової освіти. У навчальних програмах вони представлені в державних вимогах до рівня загальноосвітньої підготовки учнів. Мовленнєва компетенція є суспільною вимогою, отже, характеристикою особистості учня в процесі засвоєння навчального матеріалу, перетворюючись на його компетентність. *На певному етапі або рівні засвоєння мовленнєвій компетентності учня початкових класів властиві певні можливості й обмеження.*

Література

1. Про загальну середню освіту : Закон України // Початкова школа. – 1999. – №8. – С. 1–12.

2. Байбара Т. М. Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти : матеріали Всеукр. наук.-

практ. конф. / Т. М. Байбара. – Вінниця : ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського, 2009. – С. 50–59.

3. Бібік Н. М. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти / Н. М. Бібік // Початкова школа. – 2010. – №9. – С. 1–4.

4. Беляев Б. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б. Беляев. – М. : Просвещение, 1965. – 227с.

5. Божович Е. Учителю о языковой компетенции школьников: проблемы и подходы / Е. Божович // Вопросы психологии. – 1997. – №1. – С. 33–34.

6. Вашуленко М. Концептуальні засади нових програм з у країнської мови для 2–4 класів загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням українською мовою / М. Вашуленко // Методичний коментар до навчальних програм для 1–4 класів : дайджест / Укл. О. В. Онопрієнко. – Донецьк : Каштан, 2012. – С. 29–34.

7. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Изд. 5-е, испр. – М. : Лабиринт, 1999. – 352с.

8. Вятютнев М. Понятие о языковой компетенции в лингвистике и методике преподавания иностранных языков / М. Вятютнев // Иностранные языки в школе. – 1975. – №6. – С. 55–64.

9. Гудзик И. Ф. Компетентностно ориентированное обучение русскому языку в начальных классах (в школах с украинским языком обучения) / И. Ф. Гудзик. – Чернівці : Букрек, 2007. – 496 с.

10. Леонтьев А. Н. Язык, речь, речевая деятельность / А. Н. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.

11. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – М. : Педагогика-Пресс, 1994. – 528 с.

12. Пономарьова К. Реалізація компетентнісного підходу в навчанні молодших школярів української мови / К. Пономарьова // Початкова школа. – 2010. – №12. – С. 49–51.

13. Савченко О. Уміння учитися як ключова компетентність загальної середньої освіти / О. Савченко // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К. І. С., 2004. – 112с.

14. Хомский Н. Язык и мышление / Н. Хомский ; пер. с англ. под ред. В. В. Раскина. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 122.

1.3.2. Структура і зміст соціокультурної компетентності

К. І. Пономарьова

Сучасна концепція мовної освіти робить важливий акцент на необхідності не обмежуватись у навчанні мови засвоєнням її вербального коду, а формувати в свідомості учня «картину світу», притаманну носіям цієї мови як представникам певної культури й певного соціуму. Зважаючи на це, одним із завдань мовного шкільного курсу є формування в учнів соціокультурної компетентності.

У сучасній лінгводидактиці існують різні підходи до визначення поняття, змісту і структури предметної соціокультурної компетентності, хоча вони кардинально не відрізняються один від одного.

Питання змісту соціокультурної компетентності теоретично обґрунтовано у працях багатьох учених (Є. Верещагін, М. Гез, І. Гудзик, І. Зимня,

О. Леонтьєв, В. Редько, В. Сафонова та ін.). Попри те, що у більшості з них ця проблема розглядається в контексті вивчення іноземної мови, на нашу думку, загальні підходи до визначення змісту соціокультурної компетентності є прийнятними й для методики навчання рідної мови.

Аналіз наукових джерел із цієї проблеми засвідчив, що більшість лінгводидактів розглядають предметну соціокультурну компетентність як один із складників комунікативної компетентності. Однак останнім часом її почали вирізняти як окрему самостійну ціль у навчанні мови, пов'язану не стільки з комунікативними вміннями, скільки з готовністю і здатністю жити в сучасному полікультурному світі. Ми поділяємо такий підхід і вважаємо, що предметна соціокультурна компетентність, зміст якої інтегрує елементи двох ключових компетентностей – соціальної і загальнокультурної, виокремлюється як самостійна паралельно з комунікативною.

У науково-методичній літературі бачимо різні тлумачення сутності й змісту предметної соціокультурної компетентності. Зокрема, деякі методисти (послідовники Л. Бобильової) розглядають *соціокультурну компетентність* як сукупність знань про країну, національно-культурні особливості соціальної та мовленнєвої поведінки носіїв мови і здатність користуватися цими знаннями в процесі спілкування відповідно до звичаїв, традицій, правил поведінки, норм етикету, соціальних умов та стереотипів поведінки носіїв мови.

Зазначений зміст дослідники представляють у вигляді чотирьох складників:

а) соціокультурні знання (відомості про країну, мова якої вивчається; духовні цінності та культурні традиції народу; особливості національного менталітету);

б) досвід спілкування (вибір відповідного стилю спілкування, правильне розуміння і тлумачення явищ культури);

в) особистісне ставлення до фактів національної культури (у тому числі здатність вирішувати соціокультурні конфлікти в спілкуванні);

г) володіння способами використання мови (правильне застосування соціально маркірованих мовних одиниць у різних сферах міжкультурного спілкування, сприйнятливості до подібності й розбіжностей між соціокультурними явищами рідної та іншомовної культури).

Прихильники іншого підходу (послідовники І. Зимньої) розглядають соціокультурну компетенцію/компетентність як складне утворення, що охоплює єдність чотирьох структурних компонентів: а) знання змісту компетенції (когнітивний аспект); б) готовність до виявлення компетенції (мотиваційний); в) ставлення до змісту компетенції та об'єкта його застосування (ціннісно-смысловий); г) досвід вияву компетенції (поведінковий аспект).

Однак більшість дослідників (Є. Верещагін, В. Костомаров, Г. Томахін, В. Сафонова, В. Сисоєв, Г. Єлізарова) розглядають соціокультурну компе-

тентність як сукупність певних знань, навичок, умінь, здібностей і якостей, що формуються в процесі мовної підготовки учнів до міжкультурного спілкування. Вони виокремлюють такі компоненти соціокультурної компетентності: *лінгвокраїнознавчий* (лексичні одиниці з соціально-культурною семантикою й уміння їх застосовувати в ситуаціях спілкування); *культурологічний* (соціокультурний, історико-культурний, етнокультурний фон, знання традицій, звичаїв народу, відомості про національний характер, особливості повсякденного життя, цінності, норми поведінки членів суспільства); *соціолінгвістичний* (мовні особливості людей різних соціальних статусів і вікових груп, мовленнєві кліше, формули мовленнєвого етикету, моделі мовленнєвої поведінки); *соціально-психологічний* (володіння соціо- і культурно обумовленими сценаріями, національно-специфічними моделями поведінки).

На підставі зазначеного можна зробити висновки про те, що в сучасних педагогічних дослідженнях соціокультурна компетентність трактується як інтегрована якість особистості, що характеризує її теоретичну й практичну готовність до соціокультурної діяльності.

Наш підхід до визначення змісту соціокультурної компетентності ґрунтується на тому, що він має передбачати знання про різні соціальні й культурні сфери та здатність і готовність взаємодіяти з іншими людьми в різних життєвих ситуаціях, спираючись на певний досвід, а також використовувати інформаційні ресурси для власної творчої діяльності.

На підставі викладеного ми пропонуємо таке визначення ***соціокультурної компетентності***: *інтегрована якість особистості, яка охоплює певні соціальні та культурологічні знання, навички етикетної поведінки під час спілкування, певний соціальний досвід і здатність та готовність застосовувати їх під час взаємодії з іншими людьми в різних життєвих ситуаціях і в процесі творчої мовленнєвої діяльності.*

Оскільки зміст предметної соціокультурної компетентності впливає зі змісту двох ключових компетенцій – загальнокультурної і соціальної, він охоплює соціальний і загальнокультурний аспекти. Соціальний передбачає здатність діяти в життєвих ситуаціях відповідно до соціальних норм і правил. Загальнокультурний стосується сфери розвитку культури особистості й передбачає: культуру поведінки, моральні якості, а також обізнаність із культурною спадщиною українського народу, найважливішими досягненнями національної науки й культури, визначними подіями та постатями в історії України. Таким чином, соціокультурна компетентність охоплює загальнокультурний розвиток учнів, готовність і здатність адаптуватися в певному соціальному середовищі, громадянське, патріотичне, морально-етичне, естетичне виховання.

Спираючись на загальнодидактичне визначення сутності компетентності як «сукупності особистісних якостей учня (ціннісно-сміслових орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей), зумовлених досвідом його діяльності в певній соціально й особистісно значущій сфері» (А. В. Хуторський), ми

виокремлюємо такі структурні компоненти предметної соціокультурної компетентності: когнітивно-інформаційний, осмислювально-аксіологічний, комунікативно-діяльнісний.

Когнітивно-інформаційний компонент передбачає сукупність знань, пов'язаних із роллю мови в соціальному середовищі, соціальною структурою суспільства, його національною специфікою, культурною спадщиною та реаліями життя народу – носія мови, особливостями соціальних ролей, які людина виконує в різних життєвих ситуаціях, правилами етикетної поведінки під час спілкування з людьми різного віку і статусу.

Осмислювально-аксіологічний охоплює розуміння й осмислене ставлення до лінгвокраїнознавчої інформації, ціннісне ставлення до культурних надбань свого та інших народів, толерантність у поведінці зі співрозмовниками, власну позицію в оцінці подій, поведінки людей і своє ставлення до них, рефлексію власних дій, вчинків і мовленнєвої поведінки, мотивацію навчально-пізнавальної діяльності.

Комунікативно-діяльнісний передбачає здатність і готовність вступати в мовленнєвий контакт, дотримання етикетних правил спілкування, застосування формул мовленнєвого етикету, успішне користування мовою під час виконання соціальних ролей, здатність вирішувати за допомогою мови навчальні й життєві проблеми, соціальну мобільність, самостійність у прийнятті рішень, креативність мислення під час пошуку шляхів розв'язання проблемних завдань, здатність використовувати культурологічні знання, певний соціальний досвід у процесі мовленнєво-творчої діяльності.

Література

1. *Бобылева Л. И.* О критериях отбора социокультурного компонента содержания обучения будущих учителей иностранного языка / Л. И. Бобылева // Английский язык и англоязычные литературы: проблемы изучения и преподавания в начале XXI века. – Витебск, 2006. – С. 47-49.
2. *Верещагин Е. М.* Лингвострановедение и теория слова / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М.: Русс. язык, 1980. – 320 с.
3. *Верещагин Е. М.* Язык и культура / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М.: Русс. язык, 1983. – 269 с.
4. *Гез Н. И.* Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н. И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – №2. – С. 17–24.
5. *Гудзик И. Ф.* Компетентносно ориентированное обучение русскому языку в начальных классах (в школах с украинским языком обучения). / И. Ф. Гудзик. – Черновцы : Издат. дом «Букрек», 2007. – 496 с.
6. *Елизарова Г. В.* Культура и обучение иностранным языкам / Г. В. Елизарова. – СПб. : КАРО, 2005. – 352 с.
7. *Зимняя И. А.* Ключевые компетенции — новая парадигма результата современного образования / И. А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.

8. Леонтьев А. А. Национально-культурная специфика речевого поведения / А. А. Леонтьев, Ю. А. Сорокин. – М. : Наука, 1977. – 352 с.

9. Муравьева Н. Г. Понятие социокультурной компетенции в современной науке и образовательной практике / Н. Г. Муравьева // Вестн. ТюмГУ. Сер. «Педагогика. Психология. Философия». – 2011. – №9. – С. 11–17.

10. Сафонова В. В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях / В. В. Сафонова. – М.: Еврошкола, 2004. – (О чем спорят в языковой педагогике).

11. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам / В. В. Сафонова. – М. : Высш. шк. : Амскорт Интернэшнл, 1991. – 331 с.

12. Сысоев П. В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка / П. В. Сысоев // Иностр. языки в школе. – 2001. – №4. – С. 12–18.

13. Хуторской А. В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения / А. В. Хуторской – СПб. : Питер, 2004. – С. 63–74.

1.3.3. Структура і зміст читацької компетентності

В.О. Мартиненко

У державних нормативних документах (Державному стандарті початкової загальної освіти, навчальних програмах для загальноосвітніх навчальних закладів із навчання українською мовою) формування читацької компетентності молодших школярів визначено як один із важливих складників мети курсу [1; 2].

У сучасній психолого-педагогічній літературі застосовують різні підходи до розуміння цієї категорії, водночас більшість дослідників підкреслюють у її змісті особистісне й діяльнісне спрямування, а також компонентну структуру.

У зарубіжних наукових джерелах означене поняття застосовується, починаючи з кінця 70-х років ХХ ст. Спочатку сутність читацької компетентності визначалася в межах психолінгвістичної концепції Н. Хомського [3]: як знання системи мови, яке дає змогу судити про правильність й осмислення висловлювань, що містяться в тексті. Однак таке тлумачення було піддане критиці, оскільки воно обмежувалося проблемами сприймання й розуміння змісту речення – лінгвістичної одиниці на протигагу цілісного осмислення тексту.

У 80–90-ті роки під час аналізу читацької компетентності у дослідженнях вчених пріоритетності набув діяльнісний підхід. Так, Г. Вестхофф визначає читацьку компетенцію як здатність індивіда до осмислення письмових текстів різних типів, різних формальних структур, пов'язує їх із ширшим контекстом – використання для досягнення власних цілей, розвитку знань і можливостей для активної участі в житті суспільства [17, р. 28], Дж. Гжешик – як готовність використовувати читання для набуття нових знань з метою подальшого навчання [18].

З позицій діяльнісного підходу читацьку компетентність розглядає також більшість російських дослідників

У російській Національній програмі підтримки і розвитку читання, а також у Рекомендаціях з підвищення рівня читацької компетентності, розроблених на її виконання, читацька компетентність тлумачиться як «сукупність знань і навичок, які дають змогу індивіду добирати, розуміти, організовувати інформацію, представлену в друкованій (письмовій) формі та успішно її використовувати в подальшому навчанні, особистих і суспільних цілях» [4; 5].

Дослідники Н. Сметаннікова, Т. Разуваєва, Н. Колганова трактують читацьку компетентність як інтегровану особистісну якість, що містить розвивальний і діяльнісний складники. Розвивальний аспект характеризується розвитком мисленнєвих операцій і механізмів читання, розвитком особистісних якостей школярів, їхньої емоційно-чуттєвої сфери. Діяльнісний складник формується в освітньому процесі відповідно до завдань кожного навчального ступеня, ґрунтується на міжпредметних знаннях і реалізується за допомогою багатьох умінь і стратегій читання – цілепокладання, пошуку й аналізу інформації, розуміння й інтерпретації тексту, оцінювання й формування суджень про текст та ін.[6]. Як бачимо, дослідники аналізують сутність розвивального й діяльнісного складників як рядоположні, що видається не зовсім коректним, оскільки діяльність є засобом розвивальних результатів.

У дисертаційному дослідженні Т. Разуваєва виокремлює такі основні структурні компоненти читацької компетентності: особистісний, когнітивний, діяльнісний [7; 8]. На думку Н. Колганової, читацька компетентність відображає систему ключових компетентностей, набутих дитиною у процесі вивчення курсу «літературне читання». Основу її утворюють три провідні компетенції: пізнавальна, ціннісно-сміслова і комунікативна [8, с. 6].

Аналіз російської базової навчальної програми з літературного читання, розробленої в межах стандартів другого покоління РФ, а також варіативних авторських навчальних програм (В. Г. Горєцький, Л. Г. Кліманова, О. І. Матвєєва, О. В. Кубасова, Р. М. Бунєєв, К. В. Бунєєва та ін.) засвідчує, що в них пріоритетною метою навчання літературного читання визначено формування читацької компетентності, яка тлумачиться як «володіння учнями технікою читання, прийомами розуміння прочитаного, прослуханого; знанням книг і вмінням їх самостійно вибирати, сформованістю духовної потреби в читанні як засобі пізнання світу і самопізнання» [9, с. 96]. Суперечливим, на наш погляд, є виокремлення у структурі читацької компетентності техніки читання, оскільки вона є невід'ємним складником повноцінної навички читання.

У роботах українських учених (О. Я. Савченко, Н. В. Чепелєва) читацька компетентність розглядається як базовий складник пізнавальної і комуні-

кативної компетентностей. За визначенням О. Я. Савченко, це «інтегроване особистісно-діяльнісне утворення, що є результатом взаємодії знань, умінь, ціннісних ставлень, які набуваються у процесі реалізації змісту літературного читання» [10]. На думку Н. В. Чепелевої, сутнісну ознаку цієї категорії становить «комплекс особистісних та інтелектуальних якостей читача, які дають змогу йому ефективно взаємодіяти з текстом, адекватно розуміти твір, вступаючи в діалог з автором, оцінюючи прочитане, виражаючи своє ставлення до нього. Вона містить три блоки – когнітивну, операціональну та комунікативну компетентність» [11, с. 95].

У більшості методичних досліджень вітчизняних науковців [12; 13; 14] зміст і структура читачької компетентності розглядалися на матеріалі вивчення української і зарубіжної художньої літератури у старшій школі. Аналіз проведених робіт засвідчує, що дослідники здебільшого аналізують сутність читачької компетентності у контексті «естетичної комунікації читача з високохудожніми творами вітчизняної і зарубіжної літератури», володіння ним сукупністю знань про художню літературу, її теорію та історію.

Так, О. Ісаєва характеризує структуру означеного поняття як синтез когнітивного і комунікативного складників [12], дослідники О. Н. Шкловська, Т. О. Яценко формування названого поняття визначають у контексті комунікативного підходу до рецептивно-естетичної діяльності й розглядають його «як різновид загальної компетенції особистості, що відображає її властивості і структуру. Згідно з моделлю загальної компетенції особистості у змісті читачької компетентності виділяються такі компоненти: особистісний, когнітивний і діяльнісний» [13, с. 8; 14, с. 26].

На підставі аналізу різних тлумачень сутності поняття «читачька компетентність» можна зробити висновок, що, попри їх розмаїтість, у них є спільні чинники. Більшість вітчизняних і зарубіжних учених розглядають сутність аналізованого поняття з позицій діяльнісного підходу; розуміння читачької компетентності як складного особистісного утворення, яке передбачає володіння індивідом сукупністю знань, умінь, навичок, ціннісних ставлень, що дають змогу читачеві ефективно взаємодіяти з текстом, повноцінно усвідомлювати літературні твори, їх інтерпретувати, оцінювати, здійснювати пошук у тексті потрібної інформації, проводити діалогову взаємодію з текстом тощо.

У визначенні змісту та структури читачької компетентності молодших школярів ми враховували результати попередніх зарубіжних і вітчизняних досліджень. У контексті нашого дослідження важливо було проаналізувати зміст і структуру власне *читачької діяльності*, у процесі якої формується означене поняття.

У психолого-педагогічних дослідженнях загальне уявлення про структуру читачької діяльності склалося на підставі фундаментальних досліджень А. М. Леонтьєва, які містять найважливіші характеристики людської діяльності [15].

Читацька діяльність як вид мовленнєвої діяльності має основні взаємопов'язані структурні етапи. Перший етап характеризується складною взаємодією потреб, мотивів і мети читання, які є рушієм процесу читання. На другому (аналітико-синтетичному) етапі на основі сукупності знань (текстологічних, знань про жанрові особливості тексту, аналізу його структури та ін.) відбувається первинне сприймання змісту, визначаються стратегії читання, необхідні для комунікації з текстом. Третій, вищий – виконавський – етап читацької діяльності – це поглиблене розуміння змісту, його інтерпретація. Четвертий – рефлексивний – оцінювання, власне ставлення до прочитаного, висловлене у вербальній і невербальній формах, і т. ін. Отже, читацька діяльність – це активний, цілеспрямований, опосередкований мовною системою, літературознавчими знаннями, зумовлений поставленими навчальними завданнями процес сприймання, осмислення, інтерпретації й оцінювання прочитаної текстової інформації.

У кожному періоді навчання читацька діяльність має сутнісні характеристики, спричинені віковими індивідуально-психологічними особливостями учнів, запасом фонових знань, розвитком мовлення, їхньої пізнавальної сфери, мисленнєвих процесів, специфікою сприймання літературних творів і т. ін.

Аналіз різних підходів до визначення поняття «читацька компетентність», аналіз читацької діяльності школярів дав змогу визначити сутність читацької компетентності молодших школярів, а також її структурні компоненти.

Читацька компетентність як складне багатокomпонентне особистісне утворення стосується текстів різних видів, а не лише художніх. Вона є базовим складником комунікативної і пізнавальної компетентностей і передбачає оволодіння учнями сукупністю знань, умінь, навичок, ціннісних ставлень, які дають змогу дитині відповідно до її вікових можливостей самостійно орієнтуватися в колі дитячого читання, самостійно працювати з різними видами письмових текстів – читати їх, розуміти, знаходити потрібну інформацію, аналізувати, інтерпретувати, оцінювати, застосовувати її для розв'язання навчально-пізнавальних завдань, у життєвому досвіді, у стандартних і нових ситуаціях. Набутий читацький досвід забезпечує готовність і здатність молодших школярів до подальшого навчання, пізнання, саморозвитку [16].

Читацька компетентність у контексті діяльнісного, особистісно орієнтованого підходів покликана виконувати пізнавальну, розвивальну, інформативну, комунікативну, самоосвітню функції.

У структурі читацької компетентності молодших школярів виокремлюють такі її основні взаємопов'язані компоненти: когнітивний, операційно-діяльнісний, рефлексивний, які реалізуються у змістових лініях навчальної програми з літературного читання.

Когнітивний компонент охоплює систему літературознавчих, книгознавчих, бібліографічних знань, уявлень, які учень застосовує під час смислового і структурного аналізу текстів різних видів, вибору дитячих книжок із доступного кола читання, самостійного орієнтування у їх змісті, пошуку потрібної інформації; у міжособистісній комунікації.

Зміст операційно-діяльнісного компонента передбачає формування компетентісно орієнтованих загальнопредметних умінь, навичок, способів діяльності, оволодіння якими забезпечує на завершенні початкової школи досягнення учнями навчальних результатів у сфері застосування загальнопознавальних читацьких умінь, у комунікативно-мовленнєвій, інформаційній сферах; важливих власне предметних читацьких умінь, способів діяльності, які безпосередньо впливають на літературний розвиток дітей, набуття емоційно-чуттєвого досвіду, досвіду літературно-творчої діяльності.

Рефлексивний компонент має на увазі формування й розвиток рефлексивного досвіду, який набувається під час взаємодії учня з текстами різних видів. Він передбачає розвиток компонентів ціннісно-смислової, емоційно-вольової сфер особистості дитини: усвідомлення й оцінку учнем результатів своєї читацької діяльності, оцінювальні судження, ставлення до змісту прочитаного (прослуханого).

Література

1. Державний стандарт початкової загальної освіти (Проект) // Початкова школа. – 2010. – №8.
2. Літературне читання. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 2–4 класи // Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. – К. : Освіта, 2012. – С. 71–97.
3. Хомский Н. Язык и мышление / Н. Хомский. – М. : Изд-во МГУ, 1972. – 123 с.
4. Национальная программа поддержки и развития чтения в РФ. – М., 2007.
5. Орлова Э. А. Рекомендации по повышению уровня развития читательской компетентности в рамках Национальной программы поддержки и развития чтения : пособие для работников образовательных учреждений / Э. А. Орлова. – М., 2008. – 72 с.
6. Сметанникова Н. Н. Компетенции чтения и компетентный читатель / Н. Н. Сметанникова // Библиотека и чтение в структуре современного образования : сб. материалов конференции. – М. : Наука, 2009. – С. 165–166.
7. Разуваева Т. А. Формирование читательской компетентности студентов факультета иностранных языков : автореф. дис.... канд. пед. наук / Т. А. Разуваева. – Тула, 2006. – 23 с.
8. Колганова Н. Е. Сущностные характеристики формирования основ читательской компетентности младших школьников / Н. Е. Колганова // Теория и практика образования в современном мире : материалы междунар. науч. конф. – СПб. : Реноме, 2012. – С. 5 – 8.
9. Примерная программа по литературному чтению // Примерные программы начального общего образования : в 2 ч. Ч. 1. – М. : Просвещение, 2010. – С. 96–124.
10. Савченко О. Я. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти / О. Я. Савченко // Рідна школа. – 2011. – №8-9. – С. 4-8.

11. *Чепелева Н. В.* Технології читання / Н. В. Чепелева. – К. : Главник, 2004. – 95 с.
12. *Ісаєва О. О.* Про основні парадигми шкільної літературної освіти / О. О. Ісаєва // Всесвітня література в середніх навч. закл. України. – 2011. – №1. – С. 2 – 4.
13. *Шкловська О. Н.* Формування читацької компетенції старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури : автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. Н. Шкловська. – К., 2007. – 22 с.
14. *Яценко Т. О.* Формувати компетентнісного читача / Т. О. Яценко // Українська мова і літ. в школі. – 2008. – №6. – С. 25–28.
15. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 347 с.
16. *Мартиненко В. О.* Сутнісні характеристики читацької компетентності молодших школярів / В. О. Мартиненко // Почат. школа. – 2013. – №12. – С. 3–7.
17. *Westhoff G.* Fertigkeit Lesen / G. Westhoff. – Goethe-Institut Muenchen, 1997. – 176 s.
18. *Grzesik J.* Textersterhen lerhen und lehren / J. Grzesik. – Stuttgart, 1990 – 405 s.

1.3.4. Характеристика мовленнєвого, емоційно-ціннісного, літературно-творчого компонентів читацької компетентності

О. В. Ващуленко

Основною метою курсу «Літературне читання» в початковій школі є формування у молодших школярів читацької компетентності, яка є базовою складовою комунікативної і пізнавальної компетентностей. Читацька компетентність є особистісно-діяльним інтегрованим результатом взаємодії знань, умінь і навичок та ціннісних ставлень учнів, що набуваються у процесі реалізації всіх змістових ліній предмета «Літературне читання» [1].

Формування читацької компетентності у процесі навчання здійснюється шляхом реалізації таких завдань:

- формування в учнів повноцінної навички читання як базової у системі початкового навчання;
- ознайомлення учнів із дитячою літературою різної тематики і жанрів; формування у дітей соціальних, морально-етичних цінностей через художні образи літературних творів;
- формування у школярів умінь сприймати, розуміти, аналізувати й інтерпретувати літературні тексти різних видів із використанням елементарних літературознавчих понять;
- розвиток мовлення учнів; формування умінь створювати власні висловлювання за змістом прочитаного (прослуханого);
- розвиток творчої літературної діяльності школярів;
- формування у школярів прийомів самостійної роботи з різними типами і видами дитячих книжок; умінь здійснювати пошук, добір інформації для виконання навчально-пізнавальних завдань;
- виховання потреби в систематичному читанні як засобів пізнання світу, самопізнання, загальнокультурного розвитку.

У процесі реалізації зазначених завдань і забезпечується формування читацької компетентності молодшого школяра.

Читацька компетентність інтегрує такі компоненти: мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, рефлексивний, які реалізуються у змістових лініях навчальної програми з літературного читання [3].

Одним із завдань операційно-діялісного компонента є формування й розвиток комунікативно-мовленнєвих умінь молодших школярів, що передбачає розвиток усного і писемного мовлення й усіх видів мовленнєвої діяльності, які забезпечують уміння працювати з творами різних жанрів.

Метою мовленнєвого розвитку учнів у процесі навчання є оволодіння мовленням як видом спілкування, засобом пізнання, висловлення почуттів, художнім мовленням, уміннями розуміти специфіку художнього твору.

На уроках літературного читання у початкових класах розвивається внутрішнє (для себе) і зовнішнє (для спілкування з іншими) мовлення.

Внутрішнє мовлення – це не озвучене або ненаписане мовлення, тобто мовлення в думках, із самим собою, для себе, не розраховане на безпосереднє сприймання іншими людьми. Учень користується внутрішнім мовленням, коли щось обмірковує, планує свої дії, не висловлюючись уголос і не записуючи на папері, не контактуючи з іншими людьми.

Власне внутрішнє мовлення супроводжує підготовку молодших школярів до будь-яких видів писемного мовлення.

Зовнішнє мовлення – це мовлення для інших, тобто мовлення-спілкування. Виявляється зовнішнє мовлення у монологіях і діалогах.

Формування мовленнєвих умінь і навичок та розвиток зв'язного мовлення на уроках літературного читання забезпечують такі види мовленнєвої діяльності: *слухання, говоріння і читання*.

Повноцінний мовленнєвий розвиток молодших школярів у процесі опрацювання курсу літературного читання можна забезпечити тільки в результаті добре спланованої системи роботи над формуванням мовленнєвої складової читацької компетентності, основними напрямками якої є:

- формування навички правильного, свідомого, виразного читання;
- удосконалення уміння слухати й розуміти усне мовлення;
- формування та розвиток зв'язного мовлення в різних видах читацької діяльності;
- оволодіння нормами українського літературного мовлення.

На думку вчених, сучасна освіта більше спрямована на розвиток когнітивної сфери учнів, натомість недостатньо уваги приділяється вихованню почуттів дитини [2; 4].

Тому одним із важливих завдань у процесі формування рефлексивного компонента читацької компетентності є створення умов для розвитку в молодших школярів здатності емоційно реагувати на зміст прочитаного (прослуханого) твору, виявляти й усвідомлювати свої почуття, формуван-

ня умінь висловлювати власні оцінні судження, використовуючи адекватні мовленнєві засоби.

Досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу набувається дитиною в процесі емоційно-оцінної діяльності під час сприймання художнього твору і створення власного висловлювання. Цінності не вивчаються як знання, а переживаються і проживаються у власному життєвому і художньому досвіді особистості, що формується.

Формування досвіду емоційно-ціннісного ставлення передбачає такі напрями роботи:

- цілеспрямоване формування в учнів знань про цінності, усвідомлення їх значення для людських стосунків, повноцінного життя та ціннісних орієнтацій; умінь визначити й обґрунтовувати своє ставлення до цих цінностей, дотримуватися гуманістичних моральних позицій;
- розвиток емоційно-почуттєвої сфери учнів, здатності до співпереживання, умінь адекватно оцінювати поведінку тавчинки, як власні так і літературних персонажів;
- формування вмінь висловлювати елементарні оцінні судження щодо прочитаного.

Спілкування з літературою як мистецтвом слова задовольняє природну потребу дитини в емоційних переживаннях та створює передумови для самовираження особистості, розвитку її літературно-творчих здібностей.

Творчих людей вирізняє особливе вміння бачити і чути те, чого не помічають інші, тонше відчувати, яскравіше висловлюватися. Саме тому треба змалку пробуджувати у дітей якості творчої людини.

Розвиток літературно-творчої діяльності в молодшому шкільному віці є важливим чинником стимулювання інтелектуальних, духовних і творчих сил особистості.

Розвиток і реалізацію літературно-творчих умінь та здібностей учнів забезпечує *рефлексивний компонент* читацької компетентності.

Молодші школярі беруть участь у посильній творчій діяльності, яка організовується вчителем на уроках класного і позакласного читання та в позаурочний час. Для стимулювання творчих здібностей використовують такі види завдань: словесне малювання, графічне ілюстрування, творчий переказ, читання за ролями, інсценізація, колективне та індивідуальне складання за допомогою учителя казок, лічилок, загадок тощо.

Література

1. Літературне читання. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 2–4 класи // Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. – К. : Освіта, 2012. – С. 71–97.

2. Маранцман В. Г. Литературное и речевое развитие школьников в их взаимосвязи и специфике / В. Г. Маранцман // Литературное и речевое развитие школьников. – СПб., 1992. – С. 68.

3. *Мартиненко В. О.* Сутнісні характеристики читацької компетентності молодших школярів / В. О. Мартиненко // Початкова школа. – 2013. – №12. – С. 3–7.

4. *Рыжкова Т. В.* Литературное развитие младших школьников : учеб. пособие / Т. В. Рыжкова. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006.

5. *Савченко О. Я.* Методика читання у початкових класах : посіб. для вчителя / О. Я. Савченко. – К. : Освіта, 2007.

1.3.5. Структура і зміст математичної компетентності

О. В. Онопрієнко

Аналіз сутності дидактичної категорії «предметна математична компетентність» ґрунтується на осмисленні родових понять і їх істотних ознак. Ключовими поняттями, що формують уявлення про предмет розгляду, є «компетенція» і «компетентність».

У вітчизняній педагогіці усталилось визначення освітньої компетенції як відчуженої від суб'єкта, наперед заданої норми (вимоги) до освітньої підготовки учня, необхідної для його якісної діяльності в певній сфері [5]. Це свого роду модель навчальної діяльності випускника кожної ланки освіти. Ознакою компетенції є її надпредметний або специфічний предметний характер, який дає змогу визначити пріоритетні сфери формування – освітні галузі, навчальні предмети, змістові лінії.

В ієрархії компетенцій – ключові, загальнопредметні, предметні – математичну компетенцію розглядатимемо як предметну.

Предметні компетенції засвоюються у процесі засвоєння учнями змісту навчального предмету, зокрема математики. Тобто вони розглядаються як соціально закріплений результат навчання, репрезентований у Державному стандарті початкової загальної освіти (в частинах «Зміст освіти» і «Державні вимоги до навчальних досягнень учнів»), а також конкретизований у навчальних програмах (у графах таблиць «Зміст навчального матеріалу» і «Державні вимоги щодо рівня загальноосвітньої підготовки учнів»).

Для визначення переліку предметних компетенцій, за А. Хуторським, виокремимо такі компоненти змісту освіти: об'єкти реальної дійсності; загальнокультурні знання про дійсність, яка вивчається; загальнонавчальні уміння і навички, способи діяльності [14]. Коротко схарактеризуємо кожен компонент у контексті навчання математики.

До структури предметної компетенції входить сукупність смислових орієнтацій щодо певного кола об'єктів реальності, необхідних для здійснення учнем особистісно й соціально значущої продуктивної діяльності [6]. Незважаючи на дискусії про відношення математики до матеріальної дійсності, які точаться впродовж усієї історії цивілізації, заручимося авторитетною думкою М. Лобачевського про те, що «немає жодної галузі математики, якою б абстрактною вона не була, котра коли-небудь не виявиться застосованою до явищ дійсного світу» [8, с. 21]. У змісті початкового курсу

математики до *об'єктів реальної дійсності* віднесено множини та геометричні об'єкти.

Загальнокультурні знання про дійсність є предметоутворювальним компонентом змісту навчання математики. Йдеться про початкові математичні знання, які відображаються у вигляді: термінів (одноцифрові числа, доданок, сума, чисельник, знаменник тощо); уявлень (натуральний ряд чисел, числовий вираз і його значення, рівняння з однією змінною, довжина, відстань, периметр тощо); понять (десяток, задача, розряди і класи чисел, дріб, площа фігури); законів (переставний і сполучний закони додавання і множення, розподільний закон множення); залежностей (між компонентами і результатами арифметичних дій, між швидкістю, часом і відстанню тощо); властивостей (частки, прямокутника) та ін. Це базові елементи складніших знань, які підлягатимуть засвоєнню учнями у процесі навчання математики в основній школі.

Зазначені математичні знання застосовуються відповідними способами діяльності. Освоєння учнем способів виконання дій становить процес формування *загальнонавчальних умінь і навичок*. Уміння характеризують здатність учня на основі засвоєних знань виконувати певні види діяльності використовувати раніше набутий досвід.

У процесі пізнання математичних об'єктів формуються розумові й практичні уміння. Державним стандартом початкової загальної освіти передбачено опанування учнями, наприклад, такими розумовими вміннями: визначати кількість одиниць кожного розряду; усно виконувати обчислення в межах ста; знаходити значення числових виразів; перевіряти правильність виконаних арифметичних дій; використовувати закони і властивості арифметичних дій під час обчислень; розв'язувати рівняння з однією змінною та ін. До практичних умінь віднесено такі: записувати й читати числа у межах мільйона; письмово виконувати арифметичні дії в межах мільйона, ділити з остачею; будувати прямокутний трикутник, прямокутник (квадрат) за заданими довжинами сторін; вимірювати часові проміжки за допомогою годинника та ін.

Прості уміння за умови достатнього вправлення трансформуються у навички діяльності – здатність виконувати певні дії автоматично, без покрокового контролю. Так, у початковому курсі математики формуються навички порядкової лічби чисел; додавання у межах 10, яке базується на знанні складу числа; виконання табличного множення; скороченого запису одиниць вимірювання величин та ін.

Кожен зі схарактеризованих компонентів структури компетенції відображений у її змісті та назві. Наприклад, у новій редакції Державного стандарту за галуззю «Математика» ми подавали предметні компетенції таким чином: «визначати периметр багатокутника і площу фігури, застосовувати формули під час обчислення периметра й площі прямокутника»; «моделювати

відношення різницевого і кратного порівняння чисел»; «називати, читати, записувати, порівнювати числа у межах мільйона на основі десяткової системи числення» та ін.[4]. Таким чином ураховувався комплексний характер компетенцій.

Оволодіння учнями предметними математичними компетенціями є основою формування *математичної компетентності*.

За вихідну позицію візьмемо визначення компетентності як якості особистості учня, його здатності реалізовувати культуровідповідні види діяльності [3]. Це цілісне особистісне утворення, для якого характерне індивідуальне «забарвлення». Компетентність виявляється в конкретних життєвих ситуаціях як здатність учня адекватно реагувати на реальність, що пояснює її багатофункціональний і багатопредметний характер.

Поняття «математична компетентність» на сучасному етапі розвитку педагогіки визначається і як ключова, і як предметна. Так, Європейська довідкова система рекомендує розглядати математичну компетентність рівнозначно з базовими компетентностями у галузі науки і техніки як ключову. У її документі «Ключові компетентності для навчання впродовж життя» подається таке визначення: «Математична компетентність – це здатність застосовувати додавання, віднімання, множення, ділення та пропорції в усних та письмових обчисленнях у повсякденних ситуаціях... Математична компетентність включає – різною мірою – здатність і бажання використовувати математичні способи мислення (логічне та просторове) та викладу (формули, моделі, конструкції, графіки, діаграми) [11, с. 189]». На нашу думку, наведене тлумачення суголосне з характеристикою предметної компетентності – специфічної здатності, необхідної для виконання конкретної дії у певній предметній галузі на підставі вузькоспеціальних знань, предметних умінь, навичок і способів мислення.

Математичну компетентність відносять до ключових також деякі російські вчені. Зокрема, Г. Селевко називає її «ключовою суперкомпетентністю» й визначає як «уміння працювати з числом, числовою інформацією – володіння математичними вміннями» [9, с. 21]. На нашу думку, такий висновок дещо суперечить сутнісній властивості ключової компетентності – належність до метапредметного, тобто спільного для всіх предметів змісту. Як відомо, початковий курс математики має особливий, відмінний від інших предметів характер змістового наповнення. Радше можна зазначити, що засобами математики формуються елементи ключових компетентностей, наприклад: здатність критично мислити, знаходити різні способи для розв'язування навчальної задачі, скласти алгоритм виконання дій, розподіляти час у роботі (уміння вчитися); аналізувати та добирати потрібні для розв'язування задач дані чи інформацію, застосовувати інформаційні та телекомунікаційні технології для виконання творчих завдань (ІКТ); будувати зв'язні висловлювання з використанням математичної термінології (кому-

нікативна); працювати й взаємодіяти в групі чи команді (соціальна) тощо.

У публікаціях А. Тихоненко, присвячених методиці навчання математики, також ідеться про математичну компетентність як ключову, хоча проблема розглядається на прикладах виключно предметного змісту [12; 13].

Вітчизняні педагоги на ранньому етапі дослідження відносили математичну компетентність до сфери функціональних компетентностей, «що передбачають компоненти інтелектуального розвитку, здатність застосовувати логіку, математичні знання та здібності, системне мислення та вміння розв'язувати складні логічні й математичні конструкції, просторові навички та моделювання» [7, с. 19]. Таке бачення математичної компетентності спонукає до її визначення як ключової, оскільки функціональність полягає у готовності особистості застосовувати набуті впродовж життя знання, уміння та навички для розв'язування максимально широкого діапазону життєвих завдань у різноманітних галузях діяльності [2].

Запровадження компетентнісного підходу в навчально-виховний процес зумовило доопрацювання змісту початкової математичної освіти. У зв'язку з цим метою і результатом навчання визначено математичну компетентність як предметну. Нині до такої думки схиляється дедалі більше дослідників теорії і практики початкової школи.

Узгоджене бачення цієї дефініції, сформоване співробітниками лабораторії початкової освіти, подано у проєкті нової редакції Державного стандарту початкової загальної освіти [4]. У документі зазначається, що *предметну математичну компетентність* слід розуміти як здатність учня створювати математичні моделі процесів навколишньої дійсності, використовувати досвід математичної діяльності для розв'язування навчально-пізнавальних і практично орієнтованих задач. Іншими словами, це спроможність учня в конкретних життєвих обставинах актуалізувати, інтегрувати й застосувати до розв'язування проблеми досвід, набутий у процесі навчання математики.

Математична компетентність, як і будь-яка інша, має особистісно-діяльнісне вираження. На підставі аналізу наукових підходів до структурування навчальної діяльності особистості (Ю. Бабанський, П. Підкасистий, О. Савченко, Т. Шамова та ін.) можна вирізнити такі аспекти вияву компетентності:

- мотиваційний, що охоплює цілі – результати, на досягнення яких спрямована діяльність, і мотиви, що спонукають до діяльності;
- когнітивний, який виявляється у володінні учнем предметним змістом;
- операційно-діяльнісний, представлений досвідом застосування математичних знань, умінь і навичок;
- рефлексивний, виражений здатністю учня здійснювати самоконтроль, самоаналіз і самооцінювання математичної діяльності.

Означені аспекти характеризують структуру й водночас критерії сформованості предметної математичної компетентності.

Математична компетенція і компетентність великою мірою визначають якість математичної освіти. Компетенцію можна розглядати як «повноваження» учня застосовувати досвід математичної діяльності, а компетентність – як відповідність таким «повноваженням», успішність у досягненні цілей навчання. Оскільки компетентність особистості формується впродовж тривалого часу (навіть протягом життя), то в контексті початкового навчання варто говорити про базові аспекти математичної компетентності. Рівень їх сформованості визначається шляхом оцінювання рівня засвоєння відповідних предметних і загальнопредметних умінь.

Проведений аналіз наукових публікацій (О. Леонтьєв, А. Тихоненко, Ю. Трофименко та ін.) дав можливість об'єднати уміння та способи діяльності, які формуються у процесі навчання математики, у групи умінь, необхідних у повсякденному житті, а саме:

- здійснювати обчислення;
- користуватися інформацією, поданою в різних формах;
- аналізувати, синтезувати, узагальнювати дані;
- визначати довжини, площі, об'єми реальних об'єктів.

Згідно з цим переліком виокремимо відповідні складники математичної компетенції – *обчислювальну, інформаційно-графічну, логічну, геометричну*. Це свого роду внутрішній ресурс предметної математичної компетентності. Оволодіння учнями названими складниками компетенції у системі забезпечує формування у них предметної математичної компетентності як цілісного особистісного утворення.

Метою та результатом формування *обчислювального* складника математичної компетентності постає готовність учня застосовувати обчислювальні вміння та навички у практичних ситуаціях.

В основі обчислювального складника компетентності перебувають знання про способи обчислення, обчислювальні вміння й навички.

Знання, які засвоюють учні у процесі навчання обчислювань, утворюють поняття числа, сутність арифметичних дій додавання, віднімання, множення, ділення та їх властивостей, способи дій із числами (обчислювальні прийоми). Засвоєні знання є передумовою оволодіння учнями обчислювальною діяльністю, яка виявляється у відповідних уміннях і навичках. У змісті початкової математичної освіти до них, зокрема, відносять вміння порівнювати числа, виконувати арифметичні дії з ними; знаходити значення числових виразів; визначати невідомий компонент арифметичної дії; перевіряти правильність результатів арифметичних дій на підставі їх взаємозв'язку; моделювати відношення різницевого і кратного порівняння чисел; порівнювати значення однойменних величин і виконувати дії з ними та ін.; навички усних обчислень у межах ста та обчислень, які ґрунтуються на принципах десяткової системи числення; письмового виконання арифметичних дій у межах мільйона, ділення з остачею тощо.

Про сформованість означеного складника математичної компетентності свідчить здатність учня у життєвих обставинах, що потребують обчислення, найшвидше одержати правильний результат шляхом оперування різними знаннями і застосування зручного для конкретної ситуації обчислювального прийому. Такий результат досягається завдяки набуттю учнем досвіду обчислювальної діяльності в навчальних умовах, близьких до реального життя дитини.

Одним із необхідних компонентів ефективної реалізації обчислювальної діяльності є її рефлексія, що виявляється у здатності учня виконувати самоконтроль – самостійну перевірку, оцінювання й коригування обчислень. Рефлексивний компонент характеризується усвідомленням учнем свого математичного потенціалу, прагненням опанувати новими, складнішими або раціональними способами обчислень, необхідних для розв'язання проблем засобами математики.

До *інформаційно-графічного* складника віднесемо характеристики особистості учня, пов'язані зі здатністю оперувати знаковими й символічними засобами. У його основі перебувають знання про найпростіші способи подання інформації, уміння користуватися знаковою та графічною інформацією для створення моделей об'єктів і процесів, схем розв'язування навчально-пізнавальних і практично орієнтованих задач. У змісті навчання математики до них віднесено, зокрема, уміння читати й записувати числа; подавати величини в різних одиницях виміру; знаходити, аналізувати, порівнювати інформацію, наведену в таблицях, схемах, на діаграмах; читати й записувати вирази зі змінними, відшукувати їх значення; користуватися годинником і календарем як засобами вимірювання часу тощо.

Означені результати найповніше представлені в Державному стандарті й програмі з математики в окремій змістовій лінії – «Робота з даними». Основними завданнями її реалізації є ознайомлення молодших школярів на практичному рівні зі способами подання інформації; навчання читати і розуміти, знаходити, аналізувати, порівнювати інформацію, подану в різний спосіб, використовувати дані для розв'язування навчальних і життєвих проблем.

Логічний складник компетентності забезпечується здатністю учня виконувати логічні операції у процесі розв'язування сюжетних задач, рівнянь, ребусів, головоломок; розрізняти істинні й хибні твердження; розв'язувати задачі з логічним навантаженням; описувати ситуації в навколишньому світі за допомогою взаємопов'язаних величин; працювати з множинами тощо.

Геометричний складник виявляється у володінні просторовою уявою, просторовими відношеннями (визначати місцезнаходження об'єкта на площині й у просторі, розкладати і переміщувати предмети на площині); вимірювальними (визначати довжини об'єктів навколишньої дійсності, визначати площу геометричної фігури) та конструкторськими вміннями і навичками (зображувати геометричні фігури на аркуші в клітинку, будувати

прямокутники, конструювати геометричні фігури з інших фігур, розбивати фігуру на частини).

Література

1. Бермус А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании / А. Г. Бермус // Эйдос : интернет-журнал. – 2005. – 10 сент. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.
2. Губанова М. И. Функциональная грамотность младших школьников: проблемы и перспективы формирования / М. И. Губанова, Е. П. Лебедева // Начальная школа плюс до и после. – 2009. – №12. – С. 1–4.
3. Дахин А. Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника? / А. Дахин // Народное образование. – 2007. – №7. – С. 145–146.
4. Державний стандарт початкової загальної освіти (Проект) // Початкова школа. – 2010. – №8. – С. 1–17.
5. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 408–410.
6. Краевский В. В. Основы обучения: дидактика и методика / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М. : Академия, 2007.
7. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / Оксана Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. – К. : К. І. С., 2003.
8. Про математику і математиків / уклад. А. Зоря, С. Кіро. – К. : Радянська шк., 1981.
9. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. К. Селевко. – Т. 1. – М. : НИИ школьных технологий, 2006.
10. Сергеев И. С. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности : практ. пособие / И. С. Сергеев, В. И. Блинов. – М. : АРКТИ, 2007.
11. Старша школа зарубіжжя : організація та зміст освіти / за ред. О. І. Локшиної. – К. : СПД Богданова А. М., 2006.
12. Теоретические и методические основы изучения математики в начальной школе / А. В. Тихоненко [и др.] ; под ред. А. В. Тихоненко. – Ростов н/Д. : Феникс, 2008.
13. Тихоненко А. В. К вопросу о формировании ключевых математических компетенций младших школьников / А. В. Тихоненко // Начальная школа. – 2006. – №4. – С. 78–84.
14. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций / А. В. Хуторской // Эйдос : интернет-журнал. – 2005. – 12 дек. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.
15. Клецкина А. А. Организация вычислительной деятельности младших школьников всистеме развивающего обучения : дис.... канд. пед. наук : 13.00.02 / А. А. Клецкина. – М., 2001. – 152 с.
16. Мезенцева И. А. Формирование знаково-символической деятельности младших школьников в условиях проектного обучения : дис.... канд. пед. наук : 13.00.01 / И. А. Мезенцева. – Брянск, 2006. – 209 с.

1.3.6. Сутність логічного і геометричного складників математичної компетентності учня

Н. П. Листонад

Нині геометричні знання у людській діяльності набувають особливої значущості, спектр їх застосування широкий – хімія, фізика, астрономія, географія, архітектура, будівництво, мистецтво тощо. Курс геометрії, який вивчається в основній і середніх ланках школи, закладає міцні підвалини для подальшого професійного становлення спеціалістів, які пов'язуватимуть свою діяльність із застосуванням геометрії. Необхідні елементарні геометричні вміння і навички і для розв'язання побутових задач.

На підставі аналізу наукових досліджень, спостережень за діяльністю людей встановлено, що основу геометричної складової математичної компетентності утворюють уміння орієнтуватися в просторі, вимірювальні й конструкторські вміння, здатність застосовувати ці вміння у життєвих ситуаціях.

У початковій школі геометрія вивчається як пропедевтичний курс. Метою оволодіння молодшими школярами елементами геометрії є підготовка їх до вивчення систематичного курсу в основній школі, здатності використовувати набуті знання і вміння під час вивчення інших предметів та для вирішення життєвих завдань.

Аналіз програми з математики для початкової школи показав, що учень початкової школи має опанувати такими предметними геометричними вміннями (компетенціями):

- визначати місцезнаходження об'єкта на площині й у просторі;
- розміщувати і переміщувати предмети на площині та в просторі;
- впізнавати навколишні предмети (об'єкти) за описом їх форми;
- впізнавати геометричні фігури за їх описом;
- визначати форму об'єкта;
- визначати вид фігури;
- описувати фігуру (визначати істотні ознаки);
- вибирати, класифікувати, впорядковувати фігури за заданими ознаками;
- будувати фігури (відрізок, прямокутник, коло);
- конструювати нові фігури з відомих фігур;
- користуватися креслярськими інструментами (лінійка, циркуль, кутник);
- визначати довжину, площу об'єкта;
- порівнювати предмети за розміром різними способами.

Визначені уміння – необхідна, але недостатня умова оволодіння учнем предметною компетентністю з геометрії. Йому потрібна ще здатність мобілізувати ці вміння в потрібний момент. Якраз на формування цього якісного утворення особистості й має спрямовуватися сучасний освітній процес.

Саме потреба в оновленні освітнього процесу зумовила внесення змін у Державний стандарт початкової загальної освіти. На відміну від попередньої редакції у новому документі вимоги до результатів навчання сформульовані з урахуванням компетентнісного підходу до оцінювання знань, зокрема вимоги до змістової лінії «Просторові відношення. Геометричні фігури» мають такий вигляд: «визначати істотні ознаки геометричних фігур; називати елементи многокутників, кола та круга; зображувати геометричні фігури на аркуші в клітинку, будувати прямокутники; позначати геометричні фігури буквами латинського алфавіту; конструювати геометричні фігури з інших фігур; розбивати фігуру на частини» [2].

Стандарт, не нормуючи навчальний процес, дає вчителю вказівки, якого роду завдання будуть формувати в учнів геометричну компетентність.

Геометричний зміст початкового курсу математики сприяє опануванню молодшими школярами не тільки математичною компетентністю, а й формуванню та перевірці елементів ключових компетентностей, наприклад: здатність критично мислити, знаходити різні способи для розв'язування навчальної задачі, складати алгоритм виконання дій, аналізувати та добирати потрібні для розв'язування задач дані чи інформацію, будувати зв'язні висловлювання з використанням математичної термінології, працювати й взаємодіяти в групі чи команді тощо.

Державний стандарт загальної початкової освіти, навчальні програми для початкової школи визначають мету і завдання навчання математики. Серед важливих завдань зазначено і формування здатності логічно міркувати. Реалізація цього завдання відбувається через опанування учнями логічною компетенцією, яка є структурним елементом змісту математичної освіти.

Дослідники зауважують, що найприродніше формувати логічну складову розвитку дитини на уроках математики та інформатики, тому що саме в змісті цих навчальних предметів логічні форми і відношення постають у найчистішому вигляді.

Як зазначає Т. М. Міракова, «математика як навчальний предмет володіє унікальним гуманітарним потенціалом. Цей потенціал визначається головним чином специфікою математичного методу мислення, який є потужним дослідницьким методом, що містить крім дедукції і всю решту способів наукового пізнання: індукцію, узагальнення, порівняння, аналогію тощо. Вивчення математики суттєво впливає на розвиток творчих здібностей людини, формування логіко-мовної культури та духовно-морального становлення особистості» [3].

На думку українського вченого С. Ракова, «математика займає цілком особливе місце у системі знань людства, виконуючи роль універсального та найпотужнішого методу сучасної науки» [6].

Дослідник виокремлює такі предметно-галузеві математичні компетентності: процедурна компетентність – уміння розв'язувати типові математичні

задачі; логічна компетентність – володіння дедуктивним методом доведення та спростування тверджень; технологічна компетентність – володіння сучасними математичними пакетами; дослідницька компетентність – володіння методами дослідження соціально та індивідуально значущих задач математичними методами; методологічна компетентність – уміння оцінювати доцільність використання математичних методів для розв’язування індивідуально і суспільно значущих задач.

С. Раков зазначає напрями набуття кожної компетентності, зокрема логічної:

- володіти й використовувати на практиці понятійний апарат дедуктивних теорій (поняття (визначення понять, наочний зміст понять, обсяг понять, властивості понять, межі понять, відношення між поняттями), висловлювання, предикати, логічні операції, аксіоми і теореми, доведення теорем, контрприкладів до теорем і т. ін.);
- будувати, вдосконалювати та використовувати на практиці власну систему математичних уявлень в арифметиці, геометрії, алгебрі та початках аналізу, стохастичі на підставі понятійного апарата дедуктивних теорій;
- відтворювати дедуктивні доведення теорем та доведення правильності процедур розв’язування типових задач;
- проводити дедуктивні обґрунтування правильності розв’язування задач та шукати логічні помилки в неправильних дедуктивних міркуваннях;
- використовувати математичну та логічну символіку на практиці під час оформлення математичних текстів.

Справді, математичні міркування з властивою їм послідовністю і лаконічністю є яскравим прикладом правильно організованого мислення. Володіння математичною мовою, розуміння точного змісту тверджень і зв’язків між логічними конструкціями в тексті задачі суттєво впливають на мовний розвиток особистості й, таким чином, на розвиток мислення людини загалом.

Ми приймаємо твердження Т. П. Варламової, що основою логічної компетентності є: логічна грамотність; розвинене логічне мислення; здатність використовувати логічну грамотність та логічне мислення в навчальній діяльності та в житті; здатність і вміння оцінити свою діяльність; особистісно-ціннісне ставлення до володіння цими знаннями, уміннями і до свого досвіду. Т. П. Варламова дослідила, у чому полягає логічна компетентність випускника середньої школи [1].

О. В. Онопрієнко зазначає, що логічна складова математичної компетентності забезпечується здатністю учня виконувати логічні операції в процесі вирішення сюжетних завдань, рівнянь, ребусів, головоломок; розрізняти справжні і помилкові твердження; розв’язувати завдання з логічним навантаженням; описувати ситуації в навколишньому світі за допомогою взаємопов’язаних величин; працювати з множинами і т. ін. [5].

Грунтуючись на зазначених дослідженнях ми сформували базис логічної компетентності випускника початкової школи, а саме:

- володіння мінімальним переліком понять і законів логіки, необхідних йому для подальшого навчання, міжособистісних стосунків у соціумі й розв'язання проблем, які виникають у житті;
- грамотне виконання алгоритмічних інструкцій на математичній і нематематичній мові;
- сформованість уявлення про особливості математичної мови й уміння зіставляти її з рідною мовою;
- аргументоване доведення своєї думки, здатність робити логічно обґрунтовані висновки;
- вміння узагальнювати та встановлювати закономірності на підставі аналізу окремих прикладів;
- вміння висувати припущення і розуміння необхідності їх перевірки;
- володіння прийомами побудови й дослідження моделей під час розв'язування практико-орієнтованих задач;
- чітке і точне висловлення свої думки.

Ця конструкція логічного складника математичної компетентності містить усі компоненти: когнітивний, діяльнісний і ціннісно-орієнтовний.

Література

1. Варламова Т. П. Формирование логической компетентности у учащихся 5–6 классов в процес се обучения математике : дис. канд. пед. наук / Татьяна Варламова. – Красноярск, 2006. – 195с.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/ua//activity/education/56/general-secondary>.
3. Миракова Т. Н. Гуманитаризация школьного математического образования : монографія / Т. Н. Миракова. – М., 2000.
4. Навчальні програми для загальноосвітніх навч. закл. із навчанням українською мовою. 1–4 класи. – К. : Освіта, 2011.
5. Онопрієнко О. В. Предметна математична компетентність як дидактична категорія /Оксана Онопрієнко // Початкова школа. – 2010. – №11.
6. Раков С. А. Математична освіта: компетентнісний підхід з використанням ІКТ : монографія / Сергій Раков. – Х. : Факт, 2005. – 360 с.

1.3.7. Структура і зміст соціальної компетентності

Н. М. Бібік

У фаховій літературі *соціальна компетентність* розглядається як результат соціалізації індивіда, процес його входження в соціум, оволодіння системою цінностей суспільства, навичками взаємодії з іншими людьми, дотримання установлених тут норм і правил (І. Бех, Л. Виготський, Н. Лавриченко, О. Пометун). Базовим поняттям у досліджуваному процесі є «Соціалізація».

Особливістю процесу соціалізації вважається динамічний перехід об'єктивного в суб'єктивне, діалектика організованого і стихійного, тобто

довільного й того, що зумовлене приписами певного соціуму. Отже, робиться акцент на поєднанні внутрішньої і зовнішньої детермінації процесу засвоєння індивідом досвіду життя в суспільстві, виконання ним певних соціальних ролей і функцій.

Таким чином, соціалізація постає двобічним процесом, завдяки якому індивід засвоює соціальний досвід, інтегруючись у соціальне середовище, в систему наявних у ньому зв'язків, а з другого боку – активно відтворює ці зв'язки, реалізуючи себе як особистість. Науково доведено, що тільки народжуючись і проживаючи у соціумі, людина стає суспільною істотою.

Водночас соціалізована особистість не просто пристосовується до обставин навколишнього середовища, а вчиться пізнавати світ, взаємодіяти з ним, набувати позиції суб'єкта соціального життя, який засвоює норми і цінності суспільства в процесі реалізації своєї активності й саморозвитку.

У час «тріумфу особистості» психологи, педагоги особливо увагу приділяють онтогенетичним аспектам соціалізації. У результаті виокремлюється світ дитинства як невід'ємний атрибут способу життя і культури народу. Дитинство і суспільство взаємопов'язані. Суспільство не може пізнати себе, не зрозумівши закономірності свого дитинства. Водночас воно не може зрозуміти світ дитинства, не знаючи особливостей дорослої культури. Світ дитинства співвідноситься із загальними властивостями і цінностями відповідного суспільства.

Розвиток власного «Я» не можливий без інших людей, тобто без соціального оточення. Кожна людина, зокрема учень молодшого шкільного віку, будує своє «Я» на сприйнятих реакціях інших людей, з якими вступає в контакт. Через відносини з іншими, через їхні оцінки людина розуміє, якою вона є (теорія дзеркального «Я» особистості). Розвиваючись, особистість стає вимогливішою у виборі індивідів, які виконують роль дзеркала, та здійснює добір зразків, що впливають на неї. Сутність процесу сприйняття індивідом інших особистостей бачимо в теорії «узагальненого іншого». Узагальнений інший – це загальні цінності та стандарти поведінки групи, що формують у членів цієї групи індивідуальний образ. «Узагальнене іншого» усвідомлюється через «прийняття» та «виконання» ролі. Під час прийняття ролі відбувається спроба перебрати на себе поведінку особистості в іншій ситуації чи в іншій ролі, наприклад, у дитячих іграх у сім'ю. Виконання ролі – це дії, пов'язані з реальною рольовою поведінкою.

Зокрема, в американській соціології є періодизація соціального розвитку за теорією Е. Еріксона:

1. Довіра – недовіра (немовлячий вік).
2. Автономія – сором і сумніви (один – два роки).
3. Ініціатива – чуття провини (три – п'ять років).
4. Працелюбство – неповноцінність (молодший шкільний вік).
5. Становлення індивідуальності (ідентифікація) – рольова дифузія (юність).

6. Інтимність – самотність (початок дорослого періоду).

7. Творча активність – застій (середній вік).

8. Умиротворення – відчай (старість) [7].

Е. Еріксон так характеризує період молодшого шкільного віку: «Діти вчаться виконувати індивідуальні завдання, наприклад, читати, ...і працювати спільно в групі – брати участь у діях, що виконуються всім класом. Вони засвоюють стосунки з учителем та іншими людьми. Діти починають виявляти інтерес до реальних життєвих ролей: пожежника, льотчика, лікаря. Проте на цьому етапі головне значення має розвиток їх впевненості в собі й компетентності, оскільки саме діти починають засвоювати (і відтворювати у своїй уяві) справжні ролі дорослих. Якщо дитині не вдається перебороти цю кризу, вона відчуває себе неповноцінною» [7].

Життєві цикли пов'язані зі зміною соціальних ролей, з набуттям нового статусу, із відмовою від попередніх звичок, оточення, дружніх зв'язків, зі зміною способу життя.

Починаючи новий життєвий етап, людина змушена навчатися. Цей процес, який складається з двох етапів, безпосередньо пов'язаних між собою, – учені визначають як десоціалізацію та ресоціалізацію. Під першою розуміють процес відмови від старих цінностей, норм, ролей і правил поведінки, а під другою – засвоєння нових цінностей, норм, ролей та правил поведінки замість втрачених.

У вітчизняних реаліях, коли соціум втрачає узвичаєні канони, соціальні запити, суспільні інтереси, життєві стратегії характеризуються певною роздвоєністю, виникають компромісні подвійні конструкції (А. Андреев).

Якісно нове соціальне поле потребує цілеспрямованого дослідження в усіх аспектах: методологічному, соціальному, психологічному, педагогічному.

Як педагогічне явище соціалізація досліджується в різних аспектах. Як *стихийний процес*, що може здійснюватися у референтних групах, шляхом контакту індивіда з іншими в різних обставинах: у сім'ї, колі дорослих і ровесників; в освітній, ігровій та інших видах діяльності.

Великою мірою соціалізація в суспільстві здійснюється *цілеспрямовано* шляхом організованого впливу через нормативні установки, інші регулятиви: закони, правила, приписи. Їй належить значна питома вага в соціалізуючій практиці молодого покоління. У науці й практиці склалися апробовані моделі соціалізації школяра, зокрема:

- предметно-тематична, що передбачає введення в навчальний план спеціального предмета або курсу, його тематичну організацію;
- міжпредметна, яка ґрунтується на виокремленні в кожній з програм міжпредметних завдань, що разом становлять певну цілісність;
- інституціональна, коли спеціально моделюється весь стиль, проживання в школі (політика самоуправління, створення шкільної республіки);

- проектна (розроблення соціальних проектів);
- модель так званого доміно (сценарії, апробації в різних школах).

Предметно-тематична організації допомагає школяреві найбільш цілеспрямовано розглянути себе у взаємозв'язку і взаємозумовлені з іншими компонентами світу в системах:

- «Я» – «Я»;
- «Я» – інша людина;
- «Я» – суспільство;
- «Я» – світ.

У зарубіжних країнах, зокрема державах – лідерах в освітній сфері, великого значення надають цілеспрямованому вектору соціалізації. Як приклад наведемо частку суспільних предметів у навчальних планах початкової школи деяких із них (табл. 1.1). Провідними цілями соціалізації у західноєвропейських країнах є розвиток комунікативних та групових навичок поведінки школярів, нормування та коригування уявлень про себе та навколишній світ (Н. Лавриченко, О. Локшина, М. Мадсєва).

Таблиця 1.1

Предмети суспільствознавчого характеру в навчальних планах початкової школи зарубіжних країн

Країни	Години	Класи			
Австрія	1	2	3	4	5
Релігієзнавство	2	2	2	2	
Місцева історія, географія, біологія	3	3	3	3	
Бельгія (німецькомовна)					
Суспільствознавство	3,5	3,5	4,5	4	
Бельгія (франкомовна)					
Релігієзнавство /моральне виховання	2	2	2	2	
Громадянська освіта			1	1	
Болгарія					
Моя батьківщина	1				
Людина і суспільство			1,5	1	
Історія цивілізації					2
Географія та економіка					1,5

Греція					
Релігієзнавство/етика			2	2	
Освіта про довкілля	4	4	3	3	
Данія					
Християнознавство (год на рік)		1	0,5	0,5	
Суспільствознавство					
Історія			0,5		
Ірландія					
Світське виховання не менше 4 год день					
СПД (суспільствознавчі та природничі дисципліни, включаючи науку про довкілля, - історія, географія, природознавство)	3 (для скороченого дня 2,15)				
СОЗ (соціальний і персональний розвиток, наука про здоров'я)	0,3				
Іспанія					
Довкілля (природний, соціальний та культурний аспекти)		175 на рік	170 на рік		
Релігієзнавство / культурні заходи		105 на рік	105 на рік		
Італія					
Історія 1 год					
Релігієзнавство		1	1	1	
Німеччина (варіант 1)					
Релігієзнавство	2	2	2	2	
Німеччина та світ	17	17	4	4	
Відкриваючи світ	19	3	4	4	
Сполучене королівство Великої Британії та Північної Ірландії					
Релігієзнавство/ моральне виховання, особистісний та соціальний розвиток учня, формування здорового способу життя	не менше 15% рекомендованого часу				

Чеська Республіка					
Людина та навколишній світ	Мінімальна кількість годин на всі класи ¹²				
Швеція					
Домашня та споживча економіка	118 (загальна кількість годин на рік у всіх класах)				
Географія, історія, релігієзнавство, громадянознавство (можуть викладатись окремо або інтегровано)	800 (загальна кількість годин на рік у всіх класах)				

За даними дослідників зарубіжного досвіду визначено основні напрями соціалізації школярів за такими параметрами:

- особистісний;
- соціально-груповий;
- політико-правовий;
- економічний;
- екологічний;
- універсальний.

Для розгляду проблеми соціалізації з погляду компетентнісного підходу, звернемося до досвіду вітчизняних дослідників, які вважають, що соціальна компетентність охоплює низку аспектів, істотних з погляду соціальних контактів індивіда з оточенням. Під соціальним пізнанням узвичаєно розуміють знання про самого себе, про стосунки з іншими людьми, засвоєння соціальних і культурних цінностей, про структуру суспільства і ролі.

Як педагогічне явище соціальна компетентність є ключовою, оскільки за змістом і результатами має міжпредметний характер, інтегрується через усі освітні галузі й спрямовується на набуття школярем окремих навичок співпраці в суспільстві, дотримання соціальних норм, правил і цінностей.

У початковій ланці школи це предмет «Я у світі», який системно і цілеспрямовано забезпечує соціальну (зокрема громадську) компетентність, пов'язану із завданнями галузі й предмета.

Предмет «Літературне читання» розгортає соціокультурний контекст у набутті учнями комунікативної компетентності, ціннісних ставлень у процесі ознайомлення з дитячою літературою як мистецтвом слова.

Реалізація у курсі української мови соціокультурної змістової лінії передбачає комунікативну мету в опануванні цієї тематики. Це добір та створення різних типів повідомлень; застосування мовних інструментів до потреб використання різних текстів та культурних феноменів; інтегрування лінгвістичного та інтерпретаційних знань і умінь у різних ситуаціях спілкування; апробування

і застосування культурної/інтеркультурної функціональної грамотності та відповідних усвідомлених умінь. Водночас змістове і процесуальне дублювання невласливих урокам мови засобів може відволікати пізнавальне орієнтування учнів від специфічних завдань предмета «Українська мова».

Нормативне забезпечення початкової ланки освіти задає вектор її оновлення. Зокрема, прийняття Національної рамки кваліфікації як «ключового інструменту» формування європейського освітнього простору на підставі положень Болонської декларації дає змогу досягти збалансованих обсягів, напрямів змісту та якості освіти за всіма рівнями, наскрізно і прозоро вибудувати рівні кваліфікації та дескриптори (описи) до них, які передбачають вимоги до компетентностей на різних щаблях освіти – від 0 (дошкілля) до професійного вдосконалення.

Щодо першого рівня (початкової школи) з напрямку «соціальна і громадянська компетентність», то передбачено такі результати.

Знання і розуміння. Знати й розуміти соціальні норми, громадянські обов'язки, навички співжиття і співпраці в суспільстві.

Застосування знань і розуміння. Застосовувати знання в різноманітних ситуаціях, що передбачають виконання соціальних ролей, узгодження власних потреб із потребами інших людей для уникнення конфліктів; використовувати моделі толерантної поведінки, що відповідають чинному законодавству, спрямовані на виконання громадянських обов'язків у межах місцевої громади та держави загалом.

Формування суджень. Формувати оцінні судження щодо власної поведінки та поведінки інших.

Комунікаційні вміння. Виявляти здатність взаємодіяти з іншими людьми, співпрацювати й досягати спільних цілей.

Здатність продовжувати навчання. Прагнути до набуття індивідуального досвіду спілкування із соціальним оточенням; досліджувати зв'язки та залежності в соціальному середовищі; встановлювати залежність результату навчання від прикладених зусиль.

Автономність. Виявляти самостійність у прийнятті рішень щодо власної поведінки в соціумі.

Кваліфікаційні вимоги конкретизовані в інших документах, а саме: «Державних стандартах початкової загальної освіти» і «Навчальних програмах» для загальноосвітніх навчальних закладів (1-ші – 4-ті класи) з відповідних предметів інваріантної частини навчального плану.

Дослідники Н. Голованова, Н. Лавриченко, І. Зимня, І. Зарубінська характеризуючи соціальну компетентність як процес і результат соціалізації виокремлюють у його складі кілька взаємопов'язаних компонентів:

- *комунікативний*, який охоплює багатоманітність форм і способів здійснювати комунікацію в різних обставинах спілкування, передбачає здатність взаємодіяти з іншими людьми, співпрацювати і досягати спільних цілей;
- *пізнавальний*, або *когнітивний*, як система соціальних уявлень, узагальнених образів; розуміння доцільності соціальних знань, норм їх значення в житті суспільства;

- *поведінковий* – сфера діяльностей, моделей поведінки, які засвоює дитина і застосовує відповідно до правил, норм, звичаїв, приписів, своєрідних табу і застережень, які функціонують у суспільстві; узгодження власних потреб із потребами інших людей з метою уникнення конфліктів, застосування норм поведінки, які відповідають чинному законодавству й спрямовані на виконання громадянських обов'язків;

- *ціннісний*, що охоплює вибіркове ставлення дитини до цінностей суспільства, присвоєння тих із них, які значущі для неї; формування оцінних суджень щодо власної поведінки та поведінки інших людей.

Встановлено, що набуття соціальної компетентності забезпечується шляхом взаємодії індивіда із середовищем. Інтегруючись у систему зв'язків, відтворюючи зразки, суб'єкт взаємодії впливає на якісні зміни середовища.

Соціальна компетентність поширюється на різноманітні «соціальні поля» особистості, які охоплюються структурованим навколишнім світом, пов'язуючи воедино особистісне і соціальне.

Соціалізація в спільній діяльності та спілкуванні може відбуватися в умовах як стихійного впливу, так і освіти. Освіта справляє цілеспрямований вплив на вибір цінностей, норм поведінки, ідеалів. Вона постає водночас і фактором, і засобом соціалізації. Цілі, методи і форми сучасної освіти, розвиваючись під впливом суспільного розвитку, визначилися в межах гуманістичного напрямку. Особистісний підхід, який став серцевиною моделі особистісно орієнтованої освіти, відроджує суб'єктність, дає розуміння соціальності людини, гармонізує в освіті два істотно різних і навіть протилежних процеси – соціальний та індивідуальний.

У шкільній освіті, зокрема початковій, соціалізуючий вплив зазвичай втілюється через вкраплення спеціально відібраного змісту в інші предмети або шляхом створення окремого курсу, що значно підсилює цілеспрямованість цього процесу. Наявність предмета зумовлює необхідність формулювання змісту на засадах компетентнісного підходу й обумовлювати результати його засвоєння.

Під *предметною компетентністю* розуміють багатокомпонентне утворення, сукупність ціннісних орієнтацій, знань, умінь, способів особистісної чи соціально значущої продуктивної діяльності щодо кола об'єктів відповідної науки, котрі формуються засобами навчального предмета як результат особистісного досвіду учня. Це проєкція на навчальний предмет компетенцій вищого рівня – загальнопредметних і ключових (О.І. Локшина, О.І. Пометун).

Предметним полем для формування компетентностей є об'єкти реальної дійсності, які вивчає предметна галузь, загальнокультурні знання, ціннісні настанови, що зумовлюють соціальний досвід у певній галузі, фундаментальні проблеми, які розв'язує людство засобами конкретної науки, а також способи діяльності в ній.

Володіння предметною компетенцією передбачає здатність учня аналізувати ситуацію, приймати рішення, діяти з позицій законів та принципів певної науки та відповідати за свої дії.

Можливості освоєння молодшим школярем соціальності полягають у розширенні ступеня свободи і самостійності у виборі цінностей, поглибленні свідомого у власній активності, характері занурення у світ соціальних відносин (І. Бех, Л. Божович, Л. Виготський, О. Савченко).

Упровадження предмета, який відіграє роль цілеспрямованої соціалізації молодших школярів, ускладнюється через низку проблем організаційного характеру. Так, для суспільствознавчого інтегрованого предмета характерними є постійні зміни назви й обсягу часу, відведеного на його вивчення. Водночас для вищої школи, де здійснюється первинна підготовка вчителя, ще не створено методики викладання, хоча ядро змісту цього курсу, його цільове призначення, технологія навчання вже мають певні традиції. Викладання методики цього предмета краще освоєно у системі післядипломної педагогічної освіти, де його внесено до тематичних планів підвищення кваліфікації.

Нині цей предмет функціонує під назвою «Я у світі». Донедавна – «Ознайомлення з навколишнім світом», «Я і Україна». Він входить до складу освітньої галузі «Людина і світ». Результатом тривалого дослідження проблеми соціалізації молодшого школяра стало формування змісту галузі й визначення його концептуальних засад на предметному рівні.

Пошуковий та аналітико-узагальнювальні етапи дали підстави для визначення компетентнісного складу соціальної компетентності молодших школярів як результату засвоєння програмового змісту предмету «Я у світі» (табл. 1.2).

Таблиця 1.2

**Компонентний склад соціальної компетентності
молодших школярів**

Компоненти соціальної компетентності	Характеристика змісту компонентів соціальної компетентності
Пізнавальний	Знання, уявлення. Поняття про людину як частину природи і суспільства; ознаки, за якими відрізняють людину від тварини (мислення, мова, праця); залежність успіху від наполегливості й старанності. Про вияви характеру (чесність, доброта, щедрість, працьовитість) у конкретних життєвих ситуаціях. Обов'язки в сім'ї. Правила поведінки в громадських місцях; про культуру стосунків; уявлення про символіку держави; доступні для розуміння права і обов'язки громадян. Про Україну як європейську державу. Різноманітність народів у світі. Приклади внеску українців у світову науку, культуру, спорт

Поведінковий	<p>Бере участь у колективних справах.</p> <p>Дотримується правил поведінки у громадському транспорті, кінотеатрі, бібліотеці, шкільних приміщеннях.</p> <p>Володіє навичками поведінки в урочистих ситуаціях і пам'ятних місцях; приділяє увагу своїй зовнішності; вживає доречно слова етикету; уміє поводитися в гостях, ситуаціях спілкування з дорослими і ровесниками; моделює ситуації позитивних вчинків</p>
Ціннісно-особистісний	<p>Прагне до акуратності, розрізняє вчинки (хороші-погані), дає оцінку власним; наводить приклади успіху людини залежно від поведінки, ввічливого поведіння, доброти, працьовитості, прагне до вироблення цих якостей у себе; виявляє патріотичні почуття, шанобливе ставлення до символів держави; міркує на тему правопорушень, обґрунтовує необхідність відповідати за свої вчинки; встановлює взаємозв'язки між вчинком і наслідком, порушенням прав і відповідальністю</p>
Діяльнісно-рефлексивний	<p>Володіє прийомами планування робочого часу, тренування уваги, зосередженості, запам'ятовування; демонструє раціональні прийоми виконання домашніх справ, що сприяють досягнення успіху.</p> <p>Бере участь у колективних справах. Моделює конкретні ситуації поведінки, аналізує переваги і недоліки конкретних вчинків.</p> <p>Виявляє інтерес до пізнання та збереження традицій своєї сім'ї, свого краю і країни загалом.</p> <p>Уміє встановлювати соціальні взаємозв'язки між людьми у процесі виконання соціальних ролей</p>

Як бачимо, *пізнавальний компонент* містить знання, уявлення, поняття, які охоплюють програмовим змістом предмета «Я у світі», стосуються кожної зі змістових ліній і відображені у державних вимогах до навчальних досягнень.

Поведінковий компонент є системотвірним, він відображає рівень соціальної компетентності як ключової і предметної.

Ціннісно-особистісний компонент розкриває розуміння дій та поведінки інших учасників взаємодії, передбачає вироблення ставлення до того, що відбувається присвоєння зразків поведінки в соціальному контексті.

Суспільствознавча освітня галузь передбачає створення в учнів елементарної бази для опанування ними різних видів соціального досвіду, розвитку вмінь правильного ставлення і користування системою цінностей суспільства, усвідомлення правових норм, традицій, культурних і статеворольових стандартів поведінки.

Метою предмета є особистісний розвиток учня, формування його соціальної і життєвої компетентностей через поетапне засвоєння різних видів соціального досвіду, який охоплює загальнолюдські, загальнокультурні й національні цінності, соціальні норми, громадянську активність, практику прийнятої в суспільстві поведінки, толерантного ставлення до відмінностей культур, традицій, різних поглядів.

Ця мета досягається шляхом реалізації таких *завдань*:

- формування життєвих, соціальних, громадянських компетентностей молодших школярів у їх ставленні до природи, суспільства, інших людей і самих себе, а також найважливіших людських якостей, необхідних у власному житті, різних сферах діяльності й співіснуванні з іншими живими істотами;
- виховання гуманної соціально активної особистості, яка усвідомлює належність до різних елементів етносоціального й соціально-культурного середовища, здатної розуміти значення життя як найвищої цінності; усвідомлювати переваги чеснот, норм, настанов та якостей, притаманних громадянину демократичного суспільства;
- оволодіння способами діяльності та моделями поведінки, які відповідають чинному законодавству України, враховують інтереси і потреби громадян, передбачають повагу і взаєморозуміння між людьми;
- розвиток навичок взаємодії у сім'ї, колективі, суспільстві через активне спілкування із соціальним оточенням, накопичення досвіду комунікативної діяльності, толерантної поведінки, співпереживання та солідарності з іншими людьми;
- формування основ споживчої культури, уміння самостійно прийняти рішення щодо власної поведінки.

У процесі навчання в учнів формуються уявлення та поняття про цілісність світу; природне і соціальне оточення як середовище життєдіяльності людини, її належність до природи і суспільства; засвоюються емпіричні та узагальнені уявлення і поняття, котрі відображають основні властивості й закономірності реального світу, розширюють і впорядковують соціальний та пізнавальний досвід.

Цей курс передбачає створення передумов для усвідомленого сприймання і засвоєння соціальних та морально-правових норм, історичних, національно-культурних традицій українського народу. Він враховує наступно-перспективні зв'язки між довкіллям і основною ланкою школи.

Зміст програми, крім перелічених, містить культурологічні знання, й ті, що сприяють розвитку спостережливості, мислення дитини, уяви, пам'яті, самостійності, активності, а також особистісні компоненти, які забезпечують ставлення учнів до знань, що набуваються, створюють міжсуб'єктність спілкування в процесі пізнавальної та комунікативної діяльності, виявляються у переживаннях, смислотворчості учнів і є потужним джерелом мотивації їхнього навчання.

Проектування змісту курсу «Я у світі» ґрунтується на реалізації *принципів*, які уточнюють теоретичні вихідні положення для добору змісту в зв'язку з віковими можливостями молодших школярів. Це передусім *принципи світоглядної освіти*: людиноцентризму, системності й цілісності, синтетичності, відкритості, плюралізму думок і свободи вибору, поєднання локального і глобального, гармонізації стосунків, стимулювання розвитку й саморозвитку особистості.

До *дидактичних принципів* належать такі:

- *відповідності цінностей* українського суспільства особистісній формі їх існування (до курсу вміщено не лише елементи знань про навколишній світ і місце в ньому людини, певні способи діяльності, а й досвід особистісного ставлення до цього світу);

- *взаємодії змістової та процесуальної сторін навчання* – врахування специфіки діяльності молодших школярів шляхом забезпечення чуттєвого сприйняття, організації активного спілкування дітей із природним і соціальним оточенням, накопичення досвіду ціннісного ставлення до навколишнього середовища;

- *наступності й перспективності* в межах предмета та його зв'язок з іншими дисциплінами в системі початкового навчання;

- *концентризму* – створення можливостей для того, щоб пов'язати відоме й невідоме, поступово ускладнювати матеріал, розвивати, розширювати, систематизувати уявлення про взаємодію людини з навколишнім світом, формувати досвід стосунків, вправлятися в певних уміннях і навичках;

- *здійснення зв'язку з реальністю*, якому надається особливе значення, оскільки обмеженість життєвого досвіду дітей потребує постійного залучення й аналізу життєвих вражень.

За результатами теоретичного пошуку й аналізу педагогічного досвіду визначено *критерії* добору змісту предмета «Я у світі»:

- включення в зміст курсу знань, які відображають усі види соціального досвіду;

- мінімізація змісту, тобто обґрунтований вибір необхідного і достатнього матеріалу для реалізації мети;

- досягнення цілісності змісту відповідно до поставлених цілей;

- надання змісту особистісно-ціннісного спрямування;

- значення знань, дій, досвіду для розуміння дітьми навколишньої дійсності на доступному їм рівні;

- можливість реалізації принципу наступності й перспективності.

Важливою умовою дієвості визначених критеріїв є їх урахування в комплексі, оскільки лише в сукупності ці критерії відображають об'єктивні передумови оптимального добору змісту.

Визначення змістового наповнення інтегрованого курсу «Я у світі» потребувало розв'язання загальної проблеми конструювання змісту початко-

вої ланки освіти, взаємозв'язків його елементів, що дало змогу запобігти дублюванню матеріалу, орієнтуватися на перспективи навчання, виховання й розвитку молодших школярів.

У процесі конкретизації зміст зазначених тем орієнтовано на розвиток особистості кожної дитини, що передбачає:

- залучення її до активної пізнавальної діяльності, оскільки об'єкти вивчення важливо сприймати безпосередньо;
- застосування практичних методів навчання, що в навчальному процесі створюють умови, за яких дитина постає суб'єктом соціальної практики;
- використання набутих дитиною знань про способи громадянської активності у знайомих, змінених, нових педагогічних ситуаціях, що впливатиме на розвиток досвіду індивідуальної творчої діяльності;
- створення умов для самовираження, організації комунікативного спілкування, застосування в навчальному процесі елементів дискусії, що є ефективними засобами розвитку особистості, її громадянських якостей.

Розвивальний аспект змісту забезпечується включенням творчої діяльності, спрямуванням на оволодіння учнями узагальненими способами дій, рольовим моделюванням способів поведінки в різних ситуаціях, розвитком активного пізнавального ставлення до дійсності.

Найважливішим *виховним* спрямуванням змісту є формування в учнів найбільш значущих для українського народу цінностей (патріотизм, соціальна справедливість, первинність духовного щодо матеріального, природолюбство, людинолюбство, взаємоповага); виховання дитини власного «Я», віри у свої сили, талант, здібності; виховання гуманної, творчої, соціально-активної особистості, здатної бережливо ставитися до природи, світу речей, самої себе, інших людей, розуміти значення життя як найвищої цінності.

У дидактико-методичній систематизації навчального матеріалу особливо важливе значення надається зв'язку його з життям, оскільки обмеженість відповідного досвіду учнів потребує постійного залучення й аналізу життєвих вражень – головної чуттєвої опори набутих знань. Те саме стосується принципу поєднання методів і прийомів навчання – він передбачає активне й свідоме накопичення, а відтак і узагальнення вражень з різних джерел, доцільну організацію самостійної й пошукової діяльності учнів.

Література

1. *Авер'янова Г. М.* Особливості соціалізації молоді в умовах трансформації суспільства / Г. М. Авер'янова, Н. М. Дембицька, В. В. Москаденко. – К. : ППП, 2005. – 307 с.
2. *Алексєєнко Т. Ф.* Методичні засади соціалізації особистості в контексті соціальних проблем / Т. Ф. Алексєєнко // Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Херсон : Вид-во ХДЦ, 2003. – Вип. 35: Виховання дітей та молоді в контексті розвитку громадянського суспільства. – С. 14–17.
3. *Бех І. Д.* Закономірності сучасного виховного процесу / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2004. – №1. – С. 33–410.

4. *Васянович Г. П.* Педагогічна етика : навч.-метод. посіб. / Г. П. Касянович. – Л. : Норма, 2005. – 344 с.
5. *Лавриченко Н. М.* Проблеми гуманістичного спрямування шкільної соціалізації: педагогічні роздуми і нотатки / Н. М. Лавриченко. – К., 2006. – 279 с.
6. *Савченко О. Я.* Виховний потенціал початкової освіти / О. Я. Савченко. – К. : Богданова А. М., 2009. – 226 с.
7. *Спелмер Н.* Социология : пер. с англ./ Н. Спелмер. – М.: Феникс, 1994. – 668 с.
8. *Хоружа Л. Л.* Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика / Л. Л. Хоружа. – К., 2003. – 319 с.

1.3.8. Структура і зміст природознавчої компетентності

І. В. Андрушенко

На сучасному етапі розвитку досліджень формування природознавчої компетентності науковцями розглядається як складний і багатофакторний процес. Загальний аналіз сутності цього поняття, характеристику компетентностей в освітніх системах зарубіжних країн здійснили на попередньому етапі дослідження Т. М. Байбара, О. І. Локишина, О. В. Овчарук, О. І. Пометун, О. Я. Савченко. Ці матеріали дають змогу на предметному рівні зосередитися на предметі нашого дослідження.

Проблема формування природознавчої компетентності учнів у сучасних умовах життєдіяльності набуває особливої актуальності. Навчання природознавства спонукає до переосмислення відносин у системі «природа – людина – суспільство» й пошуку шляхів їх гармонізації. У просуванні до високотехнологічного інформаційного суспільства людина повинна мати певний рівень освіченості, культури та свідомості.

У педагогічній науці проблемі навчання та виховання учнів нині приділяється значна увага. Так, у дослідженнях І. Д. Зверева, І. Т. Суравегіної, О. М. Захлебного розроблено концептуальні положення природознавчої освіти й виховання, І. С. Матрусовим, А. С. Волковою – методика їх упровадження.

Низку наукових праць присвячено природоохоронній діяльності молодших школярів. Зокрема, Л. П. Салєєва, М. Н. Сарибєков пропонують виховувати в учнів початкових класів ошадливе ставлення до природи в процесі навчання. Л. П. Сімонова, Є. А. Гриньова обґрунтували педагогічні умови, які націлюють на формування і розвиток у шестирічних учнів у процесі вивчення природознавства. Формування інтересу до пізнання природи відображено в дослідженні Д. М. Кітяжевої.

Проблема формування компетентності молодших школярів актуалізувалася із запровадженням нової редакції Державного стандарту початкової загальної освіти (2012 р.). Цілі та завдання кожної освітньої галузі спрямовують педагогів на досягнення принципово нового результату навчання – сформованих ключових і предметних компетентностей.

Різні аспекти компетентнісного підходу відображено в працях вітчизняних і зарубіжних науковців (Т. М. Байбара, Н. М. Бібік, І. О. Зимня, В. В. Кра-

євський, О. І. Локшина, О. В. Овчарук, О. І. Пометун, Дж. Равен, О. Я. Савченко, А. В. Хуторський та ін.).

У центрі уваги вітчизняних науковців і практиків нині перебуває проблема формування змісту початкового навчання на засадах компетентнісного підходу. Теорію освітніх компетенцій і компетентностей обґрунтовано в роботах вітчизняних учених – Т. М. Байбари, Н. М. Бібік, О. Я. Савченко, Л. Хоружої. Методичні аспекти проблеми формування у молодших школярів предметних компетентностей розкриті в публікаціях науковців – Т. М. Байбари, М. С. Вашуленка, О. В. Вашуленко, І. П. Гудзик, Н. С. Коваль, О. В. Онопрієнко, К. І. Пономарьової та ін.

Теоретичні засади природознавчої компетентності як складової життєвої компетентності розкрито у дослідженнях С. Ю. Головіна, К. В. Корсака, А. К. Маркової, Дж. Равена, В. Ю. Стрельникова, В. О. Подоляка. Основні підходи до формування природознавчої компетентності, сутність та структуру цього поняття окреслено в працях О. О. Колонькової, В. В. Маршицької, О. Л. Пруцакової, Н. А. Пустовіт, Л. Д. Руденко, С. В. Шмалей та ін.

Початкова школа – найважливіший етап становлення особистості, формування природознавчої компетентності, пізнавального, емоційного і практичного ставлення до природного і соціального оточення, інтенсивного накопичення знань про навколишній світ. Молодший шкільний вік – найсприятливіший період взаємодії дитини з природою.

Природознавство становить фундамент наукового світорозуміння, оскільки є системою знань про природу, виявляє структуру світобудови і пізнає фундаментальні закони природи, які характеризують загальну сучасну наукову картину світу (К. Ж. Гуз). Природознавство як навчальний інтегрований предмет утворює систему уявлень і понять, відібраних із різних природничих наук на підставі ідеї розкриття цілісності природи з урахуванням міжпредметних зв'язків у початковій ланці освіти і перспективних зв'язків із природознавчими курсами.

Навчання природознавства у початковій школі спрямовано на реалізацію таких специфічно-предметних завдань:

- формування природничих знань: уявлень і понять про предмети та явища природи, взаємозв'язки й залежності між ними, місце людини в природі й суспільстві;
- формування уявлення чи поняття та умінь про спеціальні методи дослідження природи;
- розвиток умінь спостерігати, розрізняти, порівнювати, доводити судження, характеризувати, аналізувати, узагальнювати об'єкти навколишнього світу;
- умінь міркувати, розв'язувати творчі завдання природничого змісту;
- виховання позитивного емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу, екологічної та духовно-моральної культури, патріотичних по-

чуттів; потреби брати участь у творчій діяльності в природі й суспільстві, берегти навколишній світ.

Основною метою предмета *природознавства* в оновлених нормативних документах для початкової ланки освіти визначено формування *предметної природознавчої компетентності*. Ця мета досягається шляхом засвоєння учнями системи інтегрованих завдань про природу і людину, основ екологічних знань, опанування способів навчально-пізнавальної і природоохоронної діяльності, розвитку ціннісних орієнтацій у ставленні до природи.

Предметна природознавча компетентність – це характеристика індивіда, якій властива здатність ефективно розв’язувати завдання, що виникають у процесі взаємодії людини з навколишнім середовищем. Природознавчу компетенцію молодшого школяра слід розглядати як певну вимогу до рівня сформованості інтегрованих здібностей молодших школярів у взаємодії з навколишнім світом, який визначається за якістю отриманого результату діяльності.

Складниками предметної природознавчої компетентності є:

- *загальнокультурний* – здатність пізнавати навколишній світ, орієнтуватися в ньому, ціннісне осмислення природи, дбайливе ставлення до культурно-історичної та природничої спадщини нашої держави, осмислення духовно-моральних основ життя людини і людства, наукової картини світу;

- *навчально-пізнавальний* – функціональна грамотність учнів, що виявляється у здатності організовувати самостійно пізнавальну діяльність, плануванні та цілепокладанні, аналізу, рефлексії, адекватній самооцінці, вмінні переносити знання з однієї галузі знань в іншу, застосовувати їх на практиці (Т. М. Байбара);

- *інформаційний* – вміння працювати з різними джерелами інформації, аналізувати, систематизувати знання, формулювати висновки, узагальнювати, зберігати і передавати інформацію, отриману з різних інформаційних джерел;

- *соціально-громадянський* – практичні вміння стосовно екологічного моніторингу, володіння навичками вивчення і сприяння розв’язанню екологічних проблем, здатність приймати рішення, відповідальність за результат власної діяльності;

- *комунікативний* – уміння чути й слухати одне одного, приймати іншу позицію або переконувати співрозмовника в правильності власної думки, бути контактним у різних соціальних ситуаціях, працювати в команді для досягнення загального результату;

- *особистісного зросту і розвитку* – здатність удосконалювати особистісні якості, володіння способами фізичного, духовного та інтелектуального саморозвитку, емоційної саморегуляції та самопідтримки, турбота про здоров’я, здоровий спосіб життя, формування внутрішньої екологічної культури, а також комплексу якостей, пов’язаних з основами безпечної жит-

тедіяльності, вміння вибирати цільові та смислові настанови для своїх дій і вчинків, що визначають програму життєдіяльності загалом;

- *екологічний* – здатність системно застосовувати екологічні знання і метапредметні вміння для самостійної та колективної діяльності у процесі виконання особистісних і соціально значущих завдань, пов'язаних із екологічно доцільним способом життя.

У навчанні природознавства крім специфічно предметних завдань реалізуються загальнопредметні або надпредметні. Теоретичного й практичного опрацювання потребує проблема формування ключової компетентності «уміння учнів самостійно вчитися».

1.3.9. Структура і зміст здоров'язбережувальної компетентності

Н. С. Коваль

Діти – майбутнє нашої держави. Навчити їх берегти і зміцнювати власне здоров'я, забезпечити їхню активність у цьому – одне з важливих завдань сучасної школи.

Про пріоритетність оздоровчої функції школи стверджував В. О. Сухомлинський. Видатний учений зазначав, що від життєрадості, бадьорості дітей залежать їхнє духовне життя, світогляд, розумовий розвиток, міцність знань, віра у свої сили.

Увага до оздоровчої функції сучасної школи зумовлена негативними тенденціями, якими характеризується стан здоров'я учнів у нашій країні (соціально-економічні умови, низький рівень культури здоров'я в сім'ї, дорожньо-транспортні пригоди тощо).

Оздоровча функція шкільної освіти закріплена на законодавчому рівні. Зокрема, в Законі України «Про загальну середню освіту» (1999 р.) зазначається, що загальноосвітній навчальний заклад забезпечує нешкідливі умови навчання, режим роботи, умови для фізичного розвитку і зміцнення здоров'я, формує гігієнічні навички та засади здорового способу життя.

Реалізувати ці завдання можна через запровадження компетентнісного підходу в навчанні основ здоров'я, який передбачає сформованість у молодших школярів *здоров'язбережувальної компетентності*.

Здоров'язбережувальна компетентність формується на засадах змісту предмета «Основи здоров'я» і передбачає оволодіння учнями відповідними *предметними компетенціями*, означеними Державним стандартом загальної початкової освіти. У навчальних програмах вони представлені в державних вимогах до рівня загальноосвітньої підготовки учнів.

Предметну компетенцію С. Е. Трубачев характеризує як сукупність знань, умінь та характерних рис у межах предмета, що дає можливість особистості виконувати певні дії через власне ставлення.

Компетенція не зводиться ні до знань, ні до умінь, ні до навичок [8, с.30].

Учений наголошує, що слід розрізняти уміння і компетенцію. Уміння – це дія в конкретній ситуації (однак тільки уміння можна спостерігати). Компетенція – характеристика, яку можна виявити, спостерігаючи за уміннями (діями).

С. П. Бондар зазначає, що компетенція не може бути визначена через певну суму знань і умінь, оскільки істотна роль у її засвоєнні належить обставинам. Щоб виявилася компетенція, необхідно звернути увагу на конкретну ситуацію, у якій вона реалізується. Отже, компетенція поєднує мобілізацію знань, умінь і поведінкових ситуацій, налаштованих на умови конкретної діяльності [4, с. 8].

У своєму дослідженні ми використовуємо визначення компетенції С. П. Бондар, яка зауважує, що компетенції – це здатність розв'язувати проблеми, які забезпечуються не лише володінням готовою інформацією, а й інтенсивною участю розуму, досвіду, творчих здібностей учнів [4, с.9].

Кожна предметна компетенція, як зазначає Т. М. Байбара, має комплексний характер, *до її структури входять:*

- а) об'єкти реальної дійсності;
- б) соціально значущі знання, уміння, навички і способи діяльності щодо об'єкта;
- в) особиста значущість компетенції для учня [2, с.55].

Здоров'язбережувальні компетенції у навчально-виховному процесі основ здоров'я *відображають* соціальне замовлення щодо рівня загальноосвітньої підготовки учнів 1–4-х класів; *становлять* характеристики якості підготовки учнів початкової школи; *формують* досвід здоров'язбережувальної діяльності молодших школярів; *пов'язують* теоретичні знання з їх практичним застосуванням. .

Здоров'язбережувальна компетенція *є суспільною нормою, вимогою*, яка стає характеристикою особистості учня в процесі засвоєння навчального матеріалу, перетворюючись в його компетентність.

Українські вчені Н. М. Бібік, О. І. Локшина, О. В. Овчарук, О. І. Пометун, О. Я. Савченко та ін. на підставі вивчення авторського досвіду і потреб розвитку української школи визначили сукупність ключових компетентностей. До цього переліку ними внесено й здоров'язбережувальну компетентність, яка є однією зі складових загальнонавчальної компетентності молодших школярів.

У нашому дослідженні здоров'язбережувальну компетентність ми розглядаємо як предметну. Науковці (Н. М. Бібік, С. П. Бондар, О. В. Овчарук, О. І. Пометун, О. Я. Савченко, С. Е. Трубочева та ін.) визначають, що кожна компетентність побудована на поєднанні взаємовідповідних знань, умінь, навичок, емоцій, цінностей, ставлень, поведінкових компонентів – усього того, що можна реалізувати у навчально-виховному процесі. Спираючись на це, ми виокремили *складники* здоров'язбережувальної компетентності як предметної:

- *знання* (у формі фактів, уявлень і понять) про здоров'я, його складові; здоровий і безпечний спосіб життя;

- *способи* навчально-пізнавальної і здоров'язбережувальної діяльності (розумові й практичні уміння і навички);

- *досвід* здоров'язбережувальної і навчально-пізнавальної діяльності (уміння застосовувати набуті знання, способи діяльності в ситуаціях, які реалізуються на програмовому змісті та в конкретних життєвих ситуаціях);

- *особистісно-ціннісні ставлення*, що самостійно реалізуються учнем в умовах, передбачених програмою та в конкретних життєвих і навчальних ситуаціях;

- *мотивація* учнів до здорового і безпечного способу життя (удосконалення й творення фізичного, соціального, психічного і духовного складників здоров'я; активна протидія чинникам ризику з метою підвищення рівня власної безпеки).

На підставі аналізу опрацьованої літератури (Т. М. Байбара, Н. М. Бібік, С. П. Бондар, О. В. Овчарук, О. І. Пометун, О. Я. Савченко, А. В. Хуторський, С. Є. Шишов та ін.), даних констатувального й формувального експериментів визначено сутність поняття «здоров'язбережувальна компетентність» і запропоновано таке його визначення: *уміння учня застосовувати в дієво-практичній формі знання, способи здоров'язбережувальної й навчальної діяльності, ціннісні ставлення до власного здоров'я в умовах, передбачених програмою та реальних конкретних життєвих і навчальних ситуаціях.*

Отже, здоров'язбережувальна компетентність як предметна є особистісним утворенням, яке ґрунтується на знаннях, уміннях, навичках, цінностях, ставленнях до власного здоров'я, здорового і безпечного способу життя.

Здоров'я – інтегроване утворення, в якому взаємодіють фізична, соціальна, психічна і духовна складові. Зміст предмета утворюють розділи: «*Людина та її здоров'я*», «*Фізична складова здоров'я*», «*Соціальна складова здоров'я*», «*Психічна та духовна складові здоров'я*».

Зміст розділу «*Людина та її здоров'я*» формує передумови для вироблення в учнів активної мотивації до збереження й зміцнення здоров'я, а для педагогів – досліджувати й оцінювати стан здоров'я молодших школярів та резервів здоров'я у процесі навчально-пізнавальної діяльності.

Інші розділи містять інформацію про складові здоров'я:

- *фізичну* (закономірності й механізм формування фізичної складової здоров'я, навичок збереження, зміцнення й формування здоров'я);

- *соціальну* (ознайомлення учнів із засадами соціальної адаптації, збереження та зміцнення здоров'я в різних сферах життєдіяльності);

- *психічну* (основи спілкування, запобігання конфліктам та зменшення шкідливого для здоров'я впливу надмірних стресових чинників);

- *духовну* (сутність духовності як провідної засади здоров'я, зв'язок цієї складової з іншими, вплив духовного життя людини на життєвий ви-

бір, різнобічний розвиток індивіда шляхом самовизначення, самопізнання, самовиховання).

Література

1. Про загальну середню освіту : Закон України // Початкова школа. – 1999. – №8. – С. 1–12.
2. Байбара Т. М. Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. – Вінниця : ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського, 2009. – С. 50–59.
3. Бібік Н. М. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти / Н. М. Бібік // Початкова школа. – 2010. – №9. – С. 1–4.
4. Бондар С. П. Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів / С. П. Бондар // Біологія і хімія в школі. – 2003. – №2. – С. 8–9.
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112с.
6. Савченко О. Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти / О. Я. Савченко // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – С. 34–45.
7. Трубачева С. Е. Практика реалізації компетентнісного підходу в природничих дисциплінах / С. Е. Трубачева // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – С. 103–104.
8. Шишов С. Е. Понятие компетенции в контексте качества образования / С. Е. Шишов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – №2. – С. 30–34.

1.4. Оновлення змісту навчання у початковій школі на засадах компетентнісного підходу

1.4.1. Оновлення змісту навчання української мови

М. С. Вашуленко

Курс української мови – важливий складник загального змісту початкової освіти, оскільки він є не тільки окремим навчальним предметом, а й основним засобом опанування всіх інших шкільних дисциплін. Його головна мета полягає у формуванні *комунікативної компетентності* молодшого школяра, яка виявляється у здатності успішно користуватися мовою в процесі спілкування, пізнання навколишнього світу, вирішення життєво важливих завдань. З огляду на це до нової програми з української мови, крім традиційних мовних знань, умінь і навичок, уведено нові елементи змісту, а саме: формування особистісного досвіду творчої діяльності; досвіду емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу загалом і мовленнєвої дійсності зокрема. Слід узяти до уваги, що набуті в початкових класах осо-

бистісні якості, пов'язані з мовленням, не тільки забезпечують основу подальшого навчання, виховання та розвитку підлітків і старшокласників, а й великою мірою зумовлюють практичну, громадську і професійну діяльність дорослої людини. Важливо те, що зазначені нові компоненти змісту вперше мають стати об'єктами контролю й оцінювання з виявленням обов'язкових результатів, які закладено в Державному стандарті навчання української мови, а тому їх зміст має бути повною мірою відображений у нових підручниках.

У низці досліджень з проблем підручникотворення в галузі української лінгводидактики (О.М. Беляєв, І.П. Гудзик, С.О. Караман, Л.І. Мацько, Л.В. Скуратівський, О.Н. Хорошковська, Г.Т. Шелехова та ін.) визначено основні функції підручника з української мови:

- є основним дидактичним засобом реалізації навчальної програми;
- формує мотивацію до вивчення мови;
- реалізує на мовному матеріалі ключову компетентність *уміння вчитися*;
- формує продуктивні способи свідомого оперування мовними знаннями (*мовно-мовленнєву компетентність*);
- виховує мовну особистість.

У новій програмі з української мови для початкових класів чітко виокремлено два взаємопов'язані складники – *мовленнєвий розвиток учнів і їхня мовна освіта*. Тому основні лінгводидактичні принципи реалізації цього важливого аспекту початкового навчання мови в нових підручниках такі:

- забезпечення органічного зв'язку мови і мовлення, мовлення і мислення, постійне тренування учнів у висловлюванні думок;
- мовні знання – не самоціль, а засіб формування й удосконалення структури думки, що виявляється в побудові висловлювань;
- знання, уміння і навички розглядаються як умова та компонент розвивального навчання, як основа формування в учнів *мовно-мовленнєвої компетентності*.

Компетентнісний підхід до мовної освіти має реалізовуватися в підручниках нового покоління такими шляхами:

- мотивуванням корисності й необхідності окремих знань і мовленнєвих умінь, правил мовленнєвої поведінки не тільки в навчальній діяльності, а й у повсякденному житті;
- завданнями на розв'язання різних ситуацій спілкування і поведінки, у яких може опинитися 7–9-річна дитина;
- вербальними настановами на зразок: «Це корисно знати!», «Запам'ятай!», «Пригадай!», «Візьми до уваги!», «Використовуй у своєму мовленні!» та ін.

Нові підручники мають враховувати, що сучасний процес удосконалення змісту і методів навчання української мови в початковій школі ґрунтується

на нових досягненнях лінгвістичної науки, зокрема на теорії тексту, а також психолінгвістики, предметом якої є закономірності сприйняття, відтворення і власного створення висловлювань. Тому в новому змісті початкової мовної освіти особливої ваги надано відображенню *міжрівневих мовних зв'язків* (Т.Г. Рамзаєва).

У сучасній лінгвістичній науці визначено п'ять основних рівнів: фонетико-фонематичний (фонологічний), лексико-семантичний, словотворчий, морфемно-морфологічний і синтаксичний. Діалектична єдність наявних рівнів мовної системи виражається в комунікативній функції мови, де кожен із зазначених компонентів органічно взаємопов'язаний з іншими. Взаємозв'язки в мові об'єктивні й представлені різноманітними видами і формами свого вияву. Для теорії і практики навчання української мови в початкових класах особливого значення набуває забезпечення таких міжрівневих зв'язків, які б у загальних рисах відображали живу природу мовної системи з урахуванням *дидактичних принципів науковості і доступності* в їх тісному взаємозв'язку та лінгводидактичного принципу *навчально-методичної доцільності*.

Розширення і поглиблення від класу до класу навчального змісту, що стосується ключових одиниць мовної системи, вироблення на їх основі мовномовленнєвої компетентності забезпечить реалізацію принципу *наступності* в межах початкової школи та принципу *перспективності*, орієнтованої на основну і старшу школу. Наша авторська позиція полягає в тому, що мовномовленнєві знання й уміння, яких молодші школярі набувають у початковій школі, за всієї їх елементарності, з огляду на вік та реальні можливості й потреби 6–9-річних дітей, мають бути науково достовірними, вони не можуть суперечити відомостям, які учні здобуватимуть на наступних етапах навчання – в основній і старшій школі.

З орієнтацією на *нову мету* навчання мови – *формування й удосконалення вмінь і навичок володіння мовою в усіх формах, видах і типах мовленнєвої діяльності* – постає необхідність змінити передусім структуру цього предмета. Учитель початкових класів має допомогти школярам усвідомити, що вони повинні говорити і писати зрозуміло для інших, що є *спеціальні правила (норми)*, яких необхідно дотримуватись. Тому традиційних знань із фонетики і граматики недостатньо, щоб повноцінно користуватися мовою як засобом спілкування. Для цього слід знати і застосовувати в мовленні найважливіші *соціальні, ситуативні та контекстуальні правила* і зважати на них. Діють норми комунікативної компетенції: *що саме, де, коли, як говорять і мають говорити люди в певних ситуаціях*. Саме вони забезпечать кожному випускникові загальноосвітньої школи важливу для їхньої життєдіяльності загальну *мовленнєву компетентність*.

Тому підручники в доступній формі мають ознайомити молодших школярів з цими правилами, вчити користуватися ними в повсякденному житті,

тобто не тільки в навчальній, а й у позакласній і позашкільній різнобічній учнівській діяльності, важливим і обов'язковим супровідним складником якої в більшості випадків є мовленнєва діяльність.

З огляду на принцип змістового узагальнення, нові програми з української мови для 2–4-х класів побудовано з таких безпосередньо взаємопов'язаних розділів: «Мова і мовлення», «Текст», «Речення», «Слово. Значення слова. Частини мови», «Правопис». Такий підхід до структурування шкільного мовного курсу значною мірою забезпечує його *функціональність*, оскільки мовні одиниці нижчого рівня функціонують у структурі одиниць вищого рівня.

Виняток становить нова програма для 2-го класу, в якій, за пропозиціями частини вчителів, структурування загального змісту розпочато з розділу «Звуки і букви». Після нього закладені в програмі розділи можуть структуруватися по-різному. Ми, дотримуючись відомого в педагогічній психології принципу «від загального до часткового» (В. В. Давидов), подаємо зазначені в програмі наступні після «Звуки і букви» розділи в такій послідовності: «Мова і мовлення», «Текст», «Речення», «Слово», «Правопис».

Перед початковою мовною освітою постала проблема забезпечити насамперед усвідомлення учнями *комунікативної функції* мови. Тому більшість мовленнєвих і мовних завдань у підручниках має пропонуватися саме з метою комунікації (спілкування). Сюди належать і створення мовленнєвих ситуацій для побудови учнями коротких монологічних та діалогічних висловлювань, і розвиток мотивації до таких висловлювань, орієнтування їх на слухача або читача, і формування вмінь накопичувати для цього мовний матеріал, і робота над удосконаленням власних висловлювань. З цією метою періодично підручники пропонують учням взяти участь у «Хвилині спілкування» на теми, близькі та зрозумілі їй, крім того, життєво важливі для учнів. Постійними рубриками в підручниках з мови мають стати «Слово про слово», «Так ми говоримо», у яких буде розкрито лексичне значення нових слів, зокрема термінів, наводитимуться зразки нормативного вживання слів, їх граматичних форм, окремих виразів, фразеологізмів тощо.

Важливо взяти до уваги, що в роботі над центральним розділом початкового курсу «Слово» опрацювання кожної частини мови програмою передбачено в двох аспектах: спочатку учнями засвоюватимуться лексичні характеристики певної частини мови (наприклад, іменники бувають багатозначні, вони можуть бути вжиті в прямому або в переносному значеннях, серед них є синоніми, антоніми, омоніми), а потім паралельно має здійснюватися робота над лексико-граматичними і суто граматичними категоріями цієї частини мови, з обов'язковим виявленням функціональних їхніх значень у реченні та тексті.

Як зазначено вище, істотним недоліком традиційної системи навчання мови є розрізнене засвоєння молодшими школярами знань, що належать до

різних рівнів мовної системи, а також відсутність їх функціональної спрямованості. Причина цього – у слабкій опорі на текст. В основу нових підручників з української мови для початкових класів покладено *педагогічну технологію*, яка ґрунтується на зв'язному тексті. Текстова основа у вивченні як мовної теорії, так і виробленні мовленнєвих знань потребуватиме посиленої уваги до формування в учнів компетентісно орієнтованих умінь: *слухати і розуміти; сприймати інформацію; сортувати її; виділяти головне й утримувати його в пам'яті, орієнтуючись на логіко-сміслові частини під час його відтворення та виконання мовно-мовленнєвих завдань*.

У сучасній методиці текст із будь-якого предмета (математики, природознавства, музичного мистецтва) слід розуміти не як пакет, із якого можна здобути певну інформацію, а як своєрідний діалог між його творцем і читачем або слухачем. Творець тексту, мовець, у тому числі школяр, має орієнтуватися передусім на *адресата мовлення*: у чомусь його переконувати, щось доводити, описувати, розкриваючи істотні ознаки предмета, явища, події, про щось розповідати так, аби слухач (читач) одержав чітке уявлення про мету і зміст сприйнятого висловлювання. У результаті такої роботи можуть створюватися тексти різних типів – *розповіді, описи і міркування*. Такий, по суті, діалогічний підхід до творення текстів потрібно виробляти в учнів і під час роботи над їхніми власними висловлюваннями.

Саме тому в доборі текстів для нових підручників автори мають орієнтуватися на читача 6–9-річного віку. Адже не всі твори, написані письменниками навіть на дитячу тематику, можуть бути успішно сприйняті дітьми. Дібраний текст вправи для підручника з української мови повинен дати вчителю можливість організувати роботу над ним *в аспекті всіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності*: учні сприймають текст на слух і в процесі бесіди засвідчують його розуміння, читають, відпрацьовуючи необхідні якості читання, відтворюють його зміст уголос, співвідносять відтворене з авторським оригіналом, уточнюють, здійснюють само- або взаємооцінку, за потреби записують його повністю або частково. Відповідно до виучуваної мовної теми учитель на основі цього тексту може запропонувати учням цілий комплекс завдань, метою яких є спостереження і виявлення функціональної ролі тієї чи іншої мовної одиниці, її лексичної чи граматичної категорії в тексті, у структурі висловлювання. Крім того, учитель-класовод, з огляду на потреби класу, окремих учнів, сам здатний буде дібрати за його змістом додаткові завдання, які дадуть йому можливість забезпечити *особистісно орієнтований підхід до навчання*.

У процесі розроблення нових програм з української мови взято до уваги положення сучасної дидактики про те, що навчальний зміст кожного шкільного предмета не повинен бути скороченим і спрощеним віддзеркаленням курсу відповідної науки. Він має враховувати насамперед *провідну мету її шкільного вивчення*. Саме тому початковий (та і весь шкільний) курс укра-

їнської мови, маючи на меті не системну професійну лінгвістичну освіту, а передусім мовленнєвий розвиток школярів, складається з трьох змістових ліній – *мовленнєвої, мовної і соціокультурної*, зміст яких чітко окреслено Державним стандартом і навчальними програмами. Кожна із зазначених ліній набула в нових програмах відповідного змістового наповнення і має посісти належне місце в підручниках, а відтак – на кожному уроці.

Якщо порівняти зміст нової програми зі змістом попередньої, то побачимо особливо помітні розширення і конкретизація соціокультурної змістової лінії. Це є відповіддю на Європейські рекомендації щодо поглибленої соціалізації молодших школярів, активне введення їх у сучасне суспільство. Слід узяти до уваги, що в умовах поліетнічності й полікультурності нашої держави складники соціокультурної змістової лінії можуть істотно відрізнятися в умовах Прикарпаття і Закарпаття, Сіверщини і Буковини, Криму і Полісся тощо.

Концептуальні засади нової програми, на підставі якої конструюватимуться нові підручники з української мови, співвідносяться з розробленим у сучасній дидактиці принципом єдності змістової і процесуальної сторін навчання. У зв'язку з цим слід розглядати зміст освіти на рівні навчального процесу, коригуючи його, видозмінюючи, удосконалюючи, зважаючи на реальні особливості кожного класу, учителя. Таким чином, дидактична модель предмета – це певна цілісність, яка охоплює два блоки: основний, до якого входить насамперед предметний зміст, заради якого цей предмет уведено до навчального плану, і додатковий, або процесуальний, що забезпечує засвоєння учнями програмових знань, формування спеціальних умінь, їхній загальний розвиток і виховання, врешті-решт, комунікативну компетентність.

Важливою дидактичною ознакою і вимогою нових програм з мови є те, що закладені в них теоретичні відомості та мовленнєво-мовні правила розраховані не стільки на запам'ятовування, скільки на практичне засвоєння. З огляду на це в нових підручниках має бути посилено їхню інструментальну роль, що потребуватиме піднесення пояснювальної функції. Методичний апарат, формулювання в ньому навчальних завдань до вправ спрямовуватимуться передусім на самого школяра, оскільки вони мають бути доступними передусім для дитячого сприйняття. Крім того, набагато чіткіше варто розмежувати ті теоретичні відомості, які молодші школярі повинні глибоко засвоїти, і ті, котрі подаються лише з пропедевтичною метою, для загального ознайомлення та вивчення практичним шляхом. З цією метою на сторінках підручників доцільно подати для учнів (так само і для вчителів) різні словесні орієнтири: «Візьми до уваги!», «Пам'ятай!», «Пригадай!», «Виконуй так!», «Попрацюйте разом!», «Попрацюйте в парах!», «Попрацюйте в групах!», «Міркуй так!», «Звір свої міркування з правилом». Так само в навчальних зошитах, які входитимуть до навчально-методичного комплексу

для кожного класу, наприкінці кожного розділу програми передбачається запропонувати учням завдання тестового характеру для самоперевірки.

Наші концептуальні засади, що стосуються ілюстративного складника підручників, ґрунтуються на таких основних функціях, які мають забезпечувати вміщені ілюстрації: образотворча різноманітність і водночас цілісність; доступність; реалістичність у поєднанні з помірною умовністю образів; виразність і чіткість контурів; інтенсивність кольорів; акцент на відображенні основного, істотного; органічний зв'язок зображеного зі змістом тексту; наближення зображеного до інтересів сучасної дитини, до сприйняття нею довкілля; значний виховний і розвивальний потенціал.

Отже, ілюстративний матеріал у підручниках має відігравати не прикрашальну роль, а органічно доповнювати його основний зміст і сприяти реалізації головної мети навчання мови з урахуванням особливостей цього процесу в початковій школі. Слід урахувати те, що учень, який уголос, за завданням учителя, робить словесний опис певної ілюстрації в підручнику, водночас здійснює перцептивні та імажинативні дії, які органічно поєднуються з комунікативними. За дотримання такої умови ілюстрації підручника становитимуть ефективний засіб, відповідну дидактичну опору для формування мисленнєвої і мовленнєвої діяльності школярів.

Таким чином, побудова сучасного мовленнєво-мовного, а не суто мовного, шкільного курсу сприятиме активному, динамічному формуванню мовної особистості. Адже ті види навчальної діяльності, які реалізовуватимуться за підручником на основі комунікативного, лінгвістичного, культурологічного і діяльнісного аспектів курсу, забезпечуватимуть водночас активну соціалізацію школярів. За такого підходу до шкільної мовної освіти методичний апарат у підручнику слід подавати так, щоб учень на уроці не залишався пасивним слухачем і мовчазним виконавцем пропонованих письмових вправ, а виконував роль активного співрозмовника, доповідача, коментатора, учасника діалогу і полілогу. Саме в таких формах активної навчальної діяльності виявляються адаптивні можливості освіти, відбувається активна соціалізація школярів, яким у процесі шкільного навчання доводиться брати участь у таких видах і формах діяльності, з якими їм доведеться стикнутися в дорослому житті.

1.4.2. Оновлення змісту літературного читання у контексті компетентнісного підходу

В. О. Мартиненко

Літературне читання – важливий навчальний предмет у початковій школі, успішне засвоєння змісту якого учнями безпосередньо впливає на результативність навчання з інших шкільних предметів. Визначальним напрямом оновлення змісту літературного читання є його конструювання на засадах компетентнісного підходу – формування ключових і предметних

компетентностей. Під час розроблення змісту враховувалися також тенденції становлення молодшого школяра як читача в умовах сучасного інформаційного середовища

У чому полягає сутність змін у навчальній програмі?

Утвердження особистісно орієнтованої парадигми освіти, інтенсивний розвиток сучасного інформаційного простору, який актуалізує формування системи інформаційних умінь школярів, надає їм ширші можливості для самостійного набуття, поповнення знань, особистісного життєвого досвіду, гармонійної інтеграції у навколишнє середовище, – все це спонукало розробників програми до переосмислення пріоритетів у змісті літературної освіти учнів, а також *уточнення мети* курсу.

Визначальним складником мети є розвиток особистості дитини засобами читацької діяльності.

Зміст курсу літературного читання побудовано переважно на текстах художньої літератури. У меті сконцентровано увагу на ознайомленні школярів із літературою як мистецтвом слова. Розвиток емоційно-чуттєвої сфери, естетичний, духовний розвиток дітей засобами художнього слова є надзвичайно важливим у сучасному прагматичному світі.

Під час визначення мети акцент зроблено на опануванні змісту літературного читання на засадах компетентнісного підходу – формування читацької компетентності, яка є базовою складовою комунікативної і пізнавальної компетентностей. Вона передбачає оволодіння учнями сукупністю знань, умінь, навичок, ціннісних ставлень, які дають дитині можливість відповідно до її вікових можливостей самостійно орієнтуватися в колі дитячого читання, самостійно працювати з різними видами письмових текстів – читати їх, розуміти, знаходити в них потрібну інформацію, застосовувати її для виконання навчально-пізнавальних завдань, у життєвому досвіді, у стандартних і нових ситуаціях. Набутий читацький досвід забезпечує готовність і здатність молодших школярів до подальшого навчання, пізнання, саморозвитку.

Змінено назву курсу на «Літературне читання». Попередня назва «Читання» не повною мірою відображала його зміст і завдання. Вони представлені значно ширше в новій редакції Державного стандарту початкової загальної освіти, в оновленому змісті навчальної програми і в підручниках. Поряд з інтенсивним формуванням і розвитком повноцінної навички читання школярі ознайомлюються з дитячою літературою в усьому її багатстві та різноманітності, специфікою окремих літературних жанрів, оволодівають уміннями орієнтуватися у змісті літературознавчих понять, сприймати засоби художньої виразності відповідно до їхніх функцій у художньому творі тощо. Літературний текст під час аналізу розглядається з позицій його художності, а сама художня література постає в *освіті молодших школярів* як вид мистецтва.

У контексті компетентнісного підходу учні відповідно до своїх вікових можливостей набувають досвіду усного й письмового спілкування, зокрема

рідною мовою. Зміст цієї роботи визначається на основі комунікативно-мовленнєвого принципу, який є новим у програмі. Комунікативно-мовленнєвий принцип упроваджується завдяки діалоговій взаємодії читача з текстом, автором, героями його твору, застосуванням технологій кооперативного навчання, створення спеціальних навчальних ситуацій (робота в парах, малих групах, колективне обговорення змісту прочитаного, прослуханого, участь у літературній бесіді, рольових літературних іграх, декламація, драматизація тощо), у процесі яких формується культура спілкування [2]. Реалізація цього, а також тематично-жанрового, естетичного, літературознавчого принципів відображається в уточнених *завданнях курсу*.

Основа основ – формування повноцінної навички читання вголос і мовчки як базової у системі початкової освіти і мовленнєвий розвиток учнів. Як і уроки української мови, уроки літературного читання сприяють розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності. В уточнених завданнях зроблено акцент на формуванні в учнів умінь створювати власні висловлювання за змістом прочитаного (прослуханого). Реалізується це завдання під час смислового і структурного аналізу тексту, де мовленнєві уміння формуються на основі читацьких. Так, школярі усвідомлюють послідовність подій у творі, смислові зв'язки між вчинками персонажів, місцем дії, розмірковують, за допомогою яких засобів художньої виразності автор характеризує дійових осіб, їхню поведінку, вираження емоцій, описує події; застосовують зображувально-виражальні засоби мови, мовленнєві конструкції у своїх висловлюваннях, під час виконання творчих завдань.

Така робота потребує опори на найпростіші літературознавчі поняття, які засвоюються учнями практично у процесі читацької діяльності.

У завданнях зосереджено увагу на набутті учнями досвіду роботи з текстами різних видів, міжособистісного спілкування за змістом прочитаного, прослуханого, досвіду комунікації з джерелом інформації.

Визначені завдання взаємопов'язані й реалізуються комплексно протягом навчання у початковій школі, що відображено у таких змістових лініях: *коло читання; формування й розвиток навички читання; літературознавча пропедевтика; досвід читацької діяльності; робота з дитячою книжкою; робота з інформацією; розвиток літературно-творчої діяльності учнів на основі прочитаного*.

У кожному класі змістові лінії є однаковими й постійними. Водночас обсяг змісту, його характер і результативна складові відрізняються. Від класу до класу він ускладнюється, нагромаджується, розширюється відповідно до вікових можливостей учнів.

Коло читання

Добір дитячої літератури здійснювався на основі тематично-жанрового, естетичного принципів за такими провідними критеріями: доступність віку, висока художня цінність творів, їх жанрово-родова, тематична, авторська

розмаїтість. Це найкращі зразки творів для дітей видатних письменників-класиків, сучасних письменників України, зарубіжних митців, зміст яких розкриває школярам багатство і красу навколишнього світу, людських стосунків, пробуджує почуття гармонії, вчить розуміти прекрасне у житті, формує у дитини власне ставлення до дійсності, сприяє розвитку емоційно-чуттєвої сфери, творчої уяви дитини як домінуючих у процесі спілкування з мистецтвом слова. Коло дитячого читання розширилося, поповнилося шляхом залучення до змісту нових сучасних творів та персоналій (Л. Вороніна, О. Дерманський, Л. Мовчун, М. Чумарна та ін.).

Робота за цією змістовою лінією сприяє досягненню кожним учнем таких важливих особистісних результатів, як усвідомлення належності художньої літератури до словесного мистецтва, засвоєння через зміст творів і способів роботи з ними національних, моральних, естетичних цінностей, культури людських стосунків; усвідомлення того, що читання є важливим джерелом знань, задоволення пізнавальних інтересів; освоєння літературного твору на особистісному рівні, самостійне орієнтування у доступному колі читання.

Формування й розвиток навички читання

Повноцінна навичка читання вголос і мовчки є важливим метапредметним умінням, рівень сформованості якого впливає на результативність навчання як у початковій, так і в наступних ланках школи.

У Державних вимогах до рівня загальноосвітньої підготовки учнів темпові показники читання вголос і мовчки зазнали змін. Їх узгоджено з «Критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи» (2008 р.).

Питання врахування темпових показників під час оцінювання навички читання є дискусійним. Перш ніж прокоментувати позицію розробників програми щодо цього, варто проаналізувати механізми, які забезпечують процеси читання вголос і мовчки.

Відомо, що *читання вголос* забезпечується складнішим психофізіологічним механізмом, ніж читання мовчки, оскільки в цьому процесі активно діють зоровий, мовленнєво-руховий і слуховий канали. Темп зорового сприймання, смислової обробки матеріалу, звукового декодування тексту залежить від можливостей мовленнєво-рухового апарату.

Темп читання є однією з технічних характеристик навички читання. Він тісно пов'язаний з віком читача, залежить від способу читання і є виявом такої універсальної характеристики особистості, як індивідуальний темп психічної діяльності. Вчені відзначають також взаємозв'язок темпу психічної діяльності й уваги. Практика показує, що динаміка нарощування темпу читання учнів у межах однієї вікової групи досить неоднорідна.

Спеціальними дослідженнями (Т.Б. Кисельова, М.І. Оморокова, Л.В. Соколова) доведено: якщо швидкий темп читання вголос порушує

звичний, індивідуальний темповий діапазон діяльності дитини, тобто входить з ним у суперечність, учень потрапляє в зону так званого темпового дискомфорту. Це призводить до порушення психофізіологічних механізмів уваги і сприймання тексту на слух, розстикування зорових і моторних процесів, відставання мовлення і думки від сприймання. Відтак, дитина не усвідомлює текст повноцінно. Низький темп читання також негативно впливає на процес розуміння прочитаного. Психологи і фізіологи наголошують, що під час темпу читання вголос, нижчому ніж 50 слів/хв, дитина здатна лише фрагментарно засвоїти фактичний зміст твору.

Під час *читання мовчки* психофізіологічний механізм спрощується, скорочується діяльність мовленнєво-рухового і слухового апарату. Темп зорового сприймання зростає вдвічі. Це сприяє посиленню процесів смислового сприймання, що дає можливість учням, які дуже добре читають, у 1,5–2 рази пришвидшувати темп читання, повноцінно усвідомлюючи зміст прочитаного.

У 3–4-х класах мовчазне читання посідає провідне місце. Учитель приділяє посилену увагу формуванню цього виду читання, збільшуючи кількість вправ і завдань на розвиток його смислової сторони. В основній ланці школи питома вага читання мовчки зростає до 90%.

У навчальних програмах наведено орієнтовні темпові показники читання вголос і мовчки для кожної вікової групи [2]. Учитель під час оцінювання навички читання бере їх до уваги, але максимально враховує індивідуальні психофізіологічні особливості своїх учнів: індивідуальний темп діяльності (звичний психомоторний темп учня), природний темп мовлення, заїкання, поганий зір тощо, а також характеристики власне тексту (доступність змісту, стиль викладу, особливості синтаксису, наявність малознайомих слів, словосполучень, якість поліграфічного виконання), зовнішню обстановку, в якій відбувається читання.

У навичці читання *найважливішою її стороною є розуміння прочитаного*. Основними критеріями під час її оцінювання мають бути рівні повноти і глибини розуміння учнями змісту, які в кожній віковій групі різняться. Наприклад, школярі 2-го класу спроможні самостійно освоїти лише фактичний зміст твору (факти, події, герої, їхні вчинки), практично розрізнити тексти за найпростішими жанровими ознаками тощо. Водночас зрозуміти основну думку твору, підтекст, мотиви вчинків персонажів, усвідомити засоби художньої виразності відповідно до їхніх функцій у творі вони зазвичай можуть з допомогою вчителя, тоді як учні 4-х класів зазначені параметри розуміння тексту здатні освоїти переважно самостійно.

Отже, якщо дитина читає правильно, застосовує відповідний до віку спосіб читання, на належному рівні розуміє зміст тексту, але дещо повільніше від нормативних темпових показників, класовод оцінює навичку читання без урахування останнього показника. Для кожного учня має бути комфорт-

ний, посильний темп читання, який дає змогу повноцінно усвідомити зміст прочитаного.

Рівень розвитку повноцінної навички читання характеризується і такою надзвичайно важливою якістю, як гнучкість – уміння учня змінювати вид і темп читання залежно від його мети. Наприклад, із метою поглибленого засвоєння змісту тексту в повному обсязі учень застосовує вдумливе, аналітичне читання, яке не передбачає пришвидшеного темпу. Якщо школяреві потрібно знайти в тексті відповідь на те чи інше питання, він швидко проглядає зміст, виділяючи в ньому потрібне.

Зважаючи на вікові можливості молодших школярів, у початковій школі діти глибше опановують аналітичне читання, поступово від класу до класу опановуючи початкові уміння ознайомлювального, вибіркового, проглядового видів читання.

Застосування різних видів читання передбачає оволодіння учнями різними прийомами осмислення того чи іншого тексту.

Досвід читацької діяльності.

Ця змістова лінія є ключовою у формуванні в учнів досвіду роботи з текстами різних видів (художніми, науково-художніми, науково-пізнавальними, навчальними, дитячими книжками різних типів і видів, різними видами інформації), досвід, який зафіксовано та структуровано у змістовій і результативній частинах навчальної програми. Він передбачає опанування учнями продуктивними стратегіями, способами опрацювання текстів, ефективними прийомами аналізу літературного твору з метою усвідомлення його художньої цінності, а також одержання потрібної інформації, що сприяє формуванню кваліфікованого, грамотного читача. Згідно з новою концепцією грамотності, яка сьогодні домінує в світі, такий читач, володіючи повноцінною навичкою читання, поглиблено розуміє прочитане, вміє самостійно усвідомлювати різні види інформації в тексті (фактичну, підтекстову, концептуальну), здійснювати її смислову компресію (визначати тему та основну думку твору, складати план, добирати заголовок тощо), на практичному рівні розрізняти прозові й віршовані, художні й нехудожні твори, розуміти засоби художньої виразності відповідно до їх функцій, вести діалог з текстом та автором твору, працювати із суперечливою інформацією за межами предметних знань, використовувати набутий читацький досвід у стандартних і нестандартних навчальних і життєвих ситуаціях, висловлювати власне ставлення до змісту прочитаного [4].

Важливу увагу приділено формуванню умінь, способів діяльності, які мають загальнонавчальний (метапредметний) характер.

У Державному стандарті початкової загальної освіти виокремлено способи опрацювання текстів різних видів окремим блоком [1] (наприклад, визначати тему, основну думку твору, здійснювати структурний аналіз тексту, ставити запитання за змістом твору, вирізняти причинно-наслідкові зв'язки

тощо). Оволодіння цими та іншими загальнонавчальними вміннями сприяє широкій орієнтації учнів у різних предметних сферах, розвитку позитивної мотивації до навчання, формуванню ключової компетентності – умінню вчитися.

У цілісному процесі сприймання тексту будь-якого виду виокремлюються рівні його осмислення учнем. В оновленій програмі на прикладі смислового і структурного аналізу тексту показано послідовні сходинки його опрацювання, визначено ключові вміння, які формуються на етапі до-текстової, власне текстової, післятекстової діяльності.

Кожний вид тексту – художній, науково-пізнавальний, текст відповідного жанру має особливості, по-різному впливає на емоційну й інтелектуальну сфери. Вони різняться також за функціями: комунікативно-естетична функція більшою мірою притаманна художньому тексту, а комунікативно-інформаційна – науково-пізнавальному.

В оновленій навчальній програмі автономними блоками представлено особливості опрацювання художніх, науково-художніх, науково-пізнавальних текстів. Під час роботи вчитель з урахуванням виду тексту чи жанру твору добирає відповідні методи і прийоми роботи.

Основною метою опрацювання художніх творів є повноцінне сприймання учнями художнього образу, засобів художньої виразності, за допомогою яких автор створив художній образ, розвиток емоційно-чуттєвої сфери учнів, творчої уяви, образного мислення, збагачення духовним досвідом. У науково-художніх, науково-пізнавальних творах – інший предмет пізнання: не образ, а поняття, засвоєння зв'язків і основних ознак понять, явищ історичного, природознавчого змісту тощо. Такі тексти сприяють розвитку логічного, поняттєвого мислення.

Робота з дитячою книжкою, робота з інформацією

Сучасна школа функціонує в умовах інтенсивного розвитку інформаційно-комунікаційних технологій. Сьогодні друкована продукція представлена в різних кодах.

Для того щоб діти успішно почувалися в динамічному суспільстві, вони мають навчитися швидко й ефективно працювати з різномірною інформацією: здійснювати пошук у різних джерелах – паперових і електронних, вміти її диференціювати, узагальнювати, застосовувати з навчальною метою, а також у практичних ситуаціях. Цього школярів потрібно спеціально навчати.

У навчальній програмі посилено увагу до роботи з інформацією – як текстовою, так і позатекстовою. За вимогами її результативної частини школярі оволодівають досвідом самостійно проводити пошук потрібної інформації за допомогою формальних елементів тексту (підзаголовки, рубрики, виводи), дитячих видань довідкового характеру (словники, довідники, енциклопедії); діти опановують вміння визначати орієнтовний зміст художньої, науково-пізнавальної книжки, спираючись на її довідково-ілюстративний

апарат (написи на обкладинці, титульному аркуші, зміст (перелік) творів; анотація) тощо.

Змістом програми передбачено також формування в учнів умінь здійснювати пошук інформації з використанням засобів бібліотечно-бібліографічної допомоги, електронних ресурсів дитячої бібліотеки: електронного каталогу, сайтів нових надходжень дитячої літератури і т. ін.

Цей блок метапредметних умінь і навичок, яких набувають молодші школярі на уроках літературного читання, а також роботи з дитячою книжкою є підґрунтям для опанування ключовою інформаційною компетентністю.

Більша частина знань школярами здобувається через читання. Активне й раннє прилучення дітей до візуальної масової культури, віртуального простору, комп'ютерних ігор зумовило становлення нового типу читача, якому притаманні переважно прагматичне ставлення до читання («знайти», «здобути» інформацію), слабо виражена особистісна читацька мотивація, потреба в читанні як засобі задоволення пізнавальних інтересів; тенденції до фрагментарного, поверхового (на рівні фактуальної інформації) сприймання змісту текстів різних видів, невміння багатьох дітей самостійно усвідомлювати значення слів у контексті, зниження рівня умінь самостійно працювати з традиційними дитячими друкованими виданнями (художніми, науково-пізнавальними книжками, довідковою літературою, періодикою). У більшості сучасних школярів немає потреби в повторному читанні (перечитуванні) навчального матеріалу з метою його глибшого засвоєння. Все це утруднює читання у традиційному значенні, роботу з друкованим словом, яка потребує більшої уваги, зосередження і напруження.

Постійне користування школярами електронними засобами відчутно позначилося також на їхньому мовленні. В активному словнику дітей з'явилося багато нових іншомовних слів, виразів. З одного боку, це ознака збагачення словникового запасу учнів, з іншого – спостерігаються збіднення, згрубілість, сленговий характер спілкування між дітьми, що великою мірою є наслідком низької питомої ваги читання учнями високохудожніх творів, на зразках яких розвивається мовленнєва культура.

В умовах істотного зниження інтересу учнів до книжки, до читання важливого значення набувають неформальний підхід класовода до організації і проведення уроків роботи з дитячою книжкою, пошук привабливих, цікавих навчальних технологій, які б сприяли формуванню у школярів позитивних читацьких мотивів, усвідомленню ними значущості читання для особистого розвитку, враховували, задовольняли духовні потреби, пізнавальні інтереси.

Основним навчальним матеріалом на таких заняттях має щоразу бути *нова дитяча книжка* (група книжок), а не хрестоматія чи інше значне за обсягом видання, яким користуються учні упродовж всього навчального року.

Як засвідчує шкільна практика, робота за такими виданнями унеможливилює повноцінне проведення занять із дитячою книжкою, не забезпечує

новизни навчального матеріалу, його емоціогенність і не сприяє розвитку мотивованого читання.

Нині як ніколи гостро постало питання повернення дитячої книжки в активне культурне поле молодшого школяра. Успішне його вирішення залежить передусім від об'єднання зусиль школи, сім'ї, дитячих бібліотек.

Розвиток творчої діяльності учнів на основі прочитаного

Спілкування з літературою як мистецтвом слова задовольняє природну потребу дитини в емоційних переживаннях, створює передумови для самовираження особистості. Під час навчання на уроках класного і позакласного читання молодші школярі під керівництвом учителя виконують різні види роботи з текстом (дитячою книжкою), які спонукають дитину вносити елементи творчості, висловлювати власне ставлення до персонажів, по-своєму інтерпретувати зміст твору.

Для стимулювання творчих здібностей, творчої активності учнів використовують такі види завдань: словесне малювання, графічне ілюстрування, творчий переказ (від імені героя чи автора), читання за ролями, доповнення тексту, римування, інсценізація, колективне та індивідуальне складання учнями з допомогою класовода казок, лічилок, загадок тощо. Форми організації творчої діяльності можуть бути різними: індивідуальні, групові, парні.

Література

1. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/newstmp/2011/20_04/12/.
2. Літературне читання : програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 2-4 класи / О. Я. Савченко, В. О. Мартиненко та ін. // Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. – К. : Освіта, 2012. – С. 71–95.
3. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи. – К., 2008. – 95 с.
4. Ковалева Г. И. Читательская грамотность: новая концепция / Г. И. Ковалева // Информационный бюллетень издательства «Просвещение». – 2009. – 3 апр.
5. Савченко О. Я. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти / О. Я. Савченко // Рідна школа. – 2011. – №8-9. – С. 4–8.

1.4.3. Оновлення змісту навчання математики

О. В. Онопріско

На сучасному етапі розвитку освітньої галузі перед початковою школою постає завдання створити сприятливі умови для розвитку й саморозвитку особистості учня, забезпечити його пізнавальними засобами, необхідними для ефективної життєдіяльності в суспільстві. Передумовою для виконання такого завдання є формування нового змісту навчання як педагогічної моделі втілення культури людства – системи наукових знань про людину, суспільство, природу, техніку; способів діяльності, відображених у правилах,

інструкціях, алгоритмах; досвіду творчості; емоційно-ціннісних орієнтацій і ставлень до об'єктів навколишньої дійсності, а також ставлень до оточення і самого себе, мотивів і потреб у навчальній, суспільній, трудовій діяльності (В. І. Загвязинський, В. В. Краєвський, О. М. Новиков, М. М. Скаткін та ін.).

Питання розроблення змісту навчання актуальне впродовж усього існування школи. Особливо воно загострюється в часи реформування, як тепер, коли в освіті реалізовується ідея компетентнісного підходу.

Прагнення реформувати зміст освіти виявлялися на різних етапах становлення початкової школи. Так, до кінця XIX ст. були яскраво виражені два напрями щодо побудови змісту. Перший спирався на теорію дидактичного матеріалізму, відповідно до якої головною метою навчання було транслявання учням якнайбільшої суми знань (так званий знаннєцентризм). Другий – будувався на теорії дидактичного формалізму, згідно з якою навчання розглядається як засіб розвитку природних здібностей учнів, їхніх пізнавальних інтересів і психічних процесів. Як довів К. Д. Ушинський, обидва напрями не були самодостатніми. Педагог писав про те, що не можна «набивати голову учня» не пов'язаними між собою корисними відомостями; так само не слід обмежуватись лише безпосереднім зверненням до практичної діяльності [6].

Водночас цінним для сьогодення видається звернення формальної теорії до особистості дитини. Власне вона дала поштовх для розвитку нових ідей у педагогіці на межі XIX і XX ст. У цей період розгорнувся рух «нових шкіл», орієнтованих на дитину. Одним із перших поширював і реалізовував ідею дитиноцентризму американський педагог і філософ Дж. Дьюї [5]. У результаті філософсько-педагогічних пошуків учений розробив концепцію змісту освіти з такими основними позиціями: реальність навчального матеріалу (вивчаються речі, які мають життєве значення для дитини); цілісність (поєднання у пізнавальній діяльності розумових, фізичних та емоційно-вольових сил дитини); діяльнісний підхід у навчанні (введення в навчальні програми проєктів); проблемність у навчанні як обов'язкова умова розвитку самостійного та критичного мислення; ігрова діяльність як важливий засіб виховання молодших школярів; урахування інтересів дитини як першорядного фактора, що впливає на навчання.

Суголосні ідеї були реалізовані у період реформування вітчизняної шкільної освіти. Дослідник історії педагогіки Л. Д. Березівська, здійснивши ґрунтовний аналіз змін в українському шкільництві, відзначає такі важливі для нас періоди: 1904–1914 рр., коли розроблення змісту освіти відбувалося у зв'язку з навколишнім середовищем учня, у поєднанні матеріальної та формальної складових освіти, з урахуванням принципу наступності; 1914–1916 рр., коли зміст освіти розроблявся з урахуванням природних здібностей дитини, реалій її життя, поєднувались формальна і реальна складові, простежувалася концентричність побудови навчального матеріалу [2]. Такі

самі ідеї реалізовувалися в часи подальших освітніх реформ аж до контр-реформи 30-х – початку 50-х років XX ст., яка характеризувалася переходом до «школи навчання».

Під час реформи, пов'язаної з відновленням зв'язку школи з життям (1956–1964 рр.), у змісті освіти виявлялися деякі ознаки, співзвучні сучасним ідеям компетентнісно орієнтованого навчання, а саме: системність, комплексність, наступність і взаємозв'язок усіх освітніх ланок. Саме цьому періоду властива активізація педагогічних пошуків, у тому числі в сфері навчання математики. Їх аналіз подано в монографії Н. А. Глузман [3]. Науковець показує, що мета засвоєння основ математичних знань, умінь їх застосування визначена в цей період як цілком природна для предмета. Її реалізація, хоча й мала виразне знаннєве спрямування, передбачала розвивальний і виховний складники, важливі для активної розумової діяльності учнів.

Яскравим представником педагогів-новаторів означеного періоду є В. О. Сухомлинський – провідник ідеї дитиноцентризму. У роботах «Розумова праця і зв'язок школи з життям», «Розум і руки», «Людина неповторна» та ін. Василь Олександрович довів необхідність пов'язувати розумові зусилля з умінням користуватися набутими знаннями в повсякденні. На думку педагога, у такому поєднанні виявляється готовність дитини до життя [9]. У педагогічній системі В. О. Сухомлинського виявлено такі ознаки «компетентнісно орієнтованого» змісту навчання, як інтегративність, багатофункціональність, міжпредметність, проблемний характер, практична спрямованість. Оскільки наші наукові інтереси перебувають у сфері дослідження предметної математичної компетентності, цінними є висновки педагога про поліфункціональність змісту навчання математики, позаяк він охоплює різноманітні розумові процеси, інтелектуальні й практичні вміння, опанування ним дає змогу розв'язувати різноманітні проблеми у повсякденному житті [10].

Зміст навчання математики збагатили новаторські ідеї, науково обґрунтовані й практично реалізовані в період «часткових перетворень у шкільній освіті 1964–1984 рр.» [2, с. 335] такими науковцями і педагогами, як М. А. Бантова, Г. В. Бельтюкова, М. В. Богданович, П. М. Ерднієв, М. І. Моро, Л. М. Скаткін та ін. Реформа загальноосвітньої і професійної школи, запроваджена 1984 р., сприяла оновленню змісту початкової математичної освіти. Завдяки розгортанню інноваційних процесів на тлі традиційного теоретико-множинного підходу до побудови змісту навчання математики виник прогресивніший – орієнтований на розвиток в учнів функціонального й просторового мислення. Так сформувався новий напрям у математичній освіті – теорія розвивального навчання. Її ідеї втілили Н. Я. Віленкін, П. Я. Гальперін, В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін, Л. В. Занков, Н. Б. Істоміна, Л. Г. Петерсон та ін. Як і в «традиційному» курсі математики, вони будували зміст навчання у початкових класах від засвоєння поняття числа, формування усних і пись-

мових обчислювальних умінь до застосування їх у розв'язуванні текстових задач. Відмінність полягає в меті навчання математики – інтелектуальному розвитку учня. Отже, у першому випадку ми спостерігаємо пріоритетність інформативної функції навчання (знаннєцентричної), у другому – розвивальної, що кардинально змінює побудову курсу навчання.

Ми не поділяємо думку деяких педагогів і представників громадськості, що так званий традиційний курс математики не є розвивальним. Переконані, що розвивальна спрямованість навчання залежить передусім від методики роботи вчителя і способів організації навчальної діяльності учнів. Водночас стратегічний напрям діяльності на уроці математики задається змістом навчання предмета, окресленим у стандартах і навчальних програмах.

Своєрідною точкою відліку інноваційних змін у системі вітчизняної початкової освіти став 2001 р., позначений черговою реформою – переходом загальноосвітніх навчальних закладів на нові зміст, структуру і термін навчання. Упродовж наступного десятиліття було розроблено й реалізовано нормативне і навчально-методичне забезпечення організації навчально-виховного процесу на засадах гуманізму і дитиноцентризму.

Зміст навчання, репрезентований у Державному стандарті початкової загальної освіти і нових навчальних програмах, уперше в історії вітчизняної освіти був суттєво збагачений діяльнісним компонентом, ціннісними аспектами виховання і розвитку молодших школярів. Їх відмінною особливістю стало введення поняття «компетентність», відображення результативної складової змісту освіти, посилення інтеграції на рівні змістових ліній і діяльнісно-практичної спрямованості навчально-виховного процесу. В них визначено курс на зменшення питомої ваги готової інформації на користь засвоєння учнями особистісно значущого, емоційного навчального матеріалу, набуття власного досвіду творчої діяльності.

Науково-критичний аналіз розвитку змісту освіти протягом двох останніх десятиліть розгорнутий у публікації О. Я. Савченко [8]. У роботі розкрито основні принципи добору і структурування навчального змісту, з-поміж яких – відповідність соціальним запитам розбудови демократичного суспільства, потребам розвитку громадян як вільних особистостей; багатокомпонентність; взаємозв'язок цілей навчання, розвитку і виховання, що передбачає наявність у змісті сукупності компонентів, які відображають соціальний досвід людства, особисті потреби учнів, враховують вплив середовища; диференціація та інтеграція та ін.

Таким чином, в оновленому змісті початкового навчання поєдналися знання і діяльнісна (функціональна) складові. До змісту включено на рівні навчального матеріалу ситуації і події з навколишнього життя, які є джерелом аналізу і набуття дітьми особистісного досвіду, його оновлення і збагачення [8].

Проблема формування змісту початкового навчання математики на засадах компетентнісного підходу нині перебуває у центрі уваги вітчизняних

науковців і практиків. До питання оновлення змісту навчання математики в початковій школі у 2001–2010 рр. (роки реалізації Концепції загальної середньої освіти у 12-річній школі) долучалися вітчизняні науковці й методисти – М. В. Богданович, О. В. Гайштут, Л. В. Коваль, М. В. Козак, Я. А. Король, О. П. Корчевська, Л. П. Кочина, М. М. Левшин, Н. П. Листопад, Г. П. Лищенко, С. П. Логачевська, О. Я. Митник, С. О. Скворцова та ін. Пріоритетною метою цих авторів стало втілення у змісті ідей гуманізації і гуманітаризації, узгодження обсягу та складності змісту з віковими можливостями молодших школярів, проектування їхнього особистісного розвитку. Водночас цілісних науково-методичних досліджень із проблеми побудови компетентісно спрямованого змісту навчання математики не виявлено.

Упровадження Державного стандарту сприяло розробленню і використанню у процесі початкового навчання математики варіативних навчальних програм і підручників, багатьох навчальних посібників. Так, поряд із «класичною» навчальною програмою (авт. М. В. Богданович, Л. П. Кочина, Н. П. Листопад, В. С. Шпакова), функціонували й інші – «Математика», 1–4 класи (авт. С. О. Скворцова, С. С. Тарнавська); «Математика. Росток», 1–4 класи (авт. Л. Г. Петерсон); «Програми для початкових класів загальноосвітніх шкіл. Система розвивального навчання Б. Д. Ельконіна – В. В. Давидова» (ННМЦ «Розвиваюче навчання»); «Програма інтегрованого курсу з математики, читання, курсу «Я і Україна», основ здоров'я», 1 клас (авт. М. С. Вашуленко, Н. М. Бібік, Л. П. Кочина, Н. С. Коваль). Хоча розподіл матеріалу за роками навчання у програмах різних, всі вони реалізовували зміст освітньої галузі «Математика», окреслений Державним стандартом.

Нині реалізується у новій редакції Державний стандарт початкової загальної освіти, де визначено курс розвитку системи освіти – компетентісно спрямований [4]. Відповідно до нього навчання математики орієнтується на досягнення нового освітнього результату – опанування молодшими школярами не лише знаннями, уміннями, навичками, а й ключовими та предметними компетенціями, необхідними для їхньої самореалізації у мінливому світі. Ця мета зумовила зміни у змісті навчання, відображені в новій навчальній програмі з математики (авт. С. О. Скворцова, О. В. Онопрієнко, Н. П. Листопад) [1].

В основу розроблення програми, як і Державного стандарту з освітньої галузі «Математика», покладено ідею реалізації компетентісної освіти. Відповідно конкретизовано цілі, пов'язані з формуванням ключових компетентностей у процесі навчання математики.

Зміст навчання математики, репрезентований у нормативах нового покоління, сприятиме виконанню низки значущих для загального розвитку індивідуальності учня завдань, серед яких: формування культури мислення як вияву розумових властивостей, здатності логічно, доказово й точно міркувати, уміння виокремлювати суттєві й несуттєві властивості предметів і явищ навколишньої дійсності; виховання особистісних якостей – зосередженості,

наполегливості, працьовитості, самостійності; розвиток інтелекту, пам'яті, мовлення, уяви; виховання характеру, моральних й естетичних якостей.

Відповідно до Концепції розроблення Державного стандарту в новій програмі зміст навчання виразно наближений до життєвих реалій і особистісних потреб соціалізації сучасного молодшого школяра [7]. Програмою забезпечена можливість для диференціації навчання – до програми кожного класу подано орієнтовний перелік додаткових тем для розширеного вивчення курсу. Учитель може обирати їх самостійно з огляду на індивідуальні можливості й потреби учнів. Наступність та перспективність між початковою і основною школою виявляється в ознайомленні учнів з математичною термінологією, розвитком математичного мовлення, формуванні прийомів логічних міркувань; пропедевтиці функціональної залежності, приділенні більшій увазі алгебраїчній складовій.

Розробниками стандарту і навчальної програми з математики враховано багатий, вивірений часом досвід формування змісту навчання. Реалізуючи компетентнісний підхід, у змісті поєднали інтелектуальну, розвивальну, виховну й діяльнісну складові, узгодили його із сучасними вимогами до побудови навчально-виховного процесу з орієнтацією на особистість дитини, її соціальний досвід.

Література

1. Навчальна програма. Математика (для 1–4 класів) / О.В. Онопрієнко, С.О. Скворцова, Н.П. Листопад // Навчальні програми для загальноосвітніх навч. закл. – К. : Освіта, 2012. – С. 138–170.
2. *Березівська Л.Д.* Реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті : монографія / Л.Д. Березівська. – К. : Богданова А.М., 2008.
3. *Глузман Н.А.* Методико-математична компетентність майбутніх учителів початкових класів : монографія / Н.А. Глузман. – К. : Вища шк. – XXI, 2010.
4. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/newstmp/2011/20_04/12/.
5. *Дьюи Дж.* Школа и общество : [пер. с англ.] / Джон Дьюи. – М. : Работник просвещения, 1925.
6. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России: учеб. пособие / [науч. ред. З.И. Васильева]. – М. : Академия, 2001.
7. *Савченко О.Я.* Концепція розроблення нової редакції Державного стандарту початкової загальної освіти / О.Я. Савченко // Початкова школа – 2010. – №4.
8. *Савченко О.Я.* Розвиток змісту початкової освіти в умовах Державного суверенітету України: методологічний, законодавчий, дидактичний аспекти / О.Я. Савченко // Початкова школа. – 2011. – №8.
9. *Сухомлинський В.О.* Розумова праця і зв'язок школи з життям / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 5. – С. 53–69.
10. *Сухомлинський В.О.* Сто порад учителям / В.О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1988.
11. *Скворцова С.О.* Основні новації в навчальній програмі з математики / С.О. Скворцова // Учитель початкової школи. – 2012. – №1. – С. 9–12.

1.5. Предметні компетентності як інноваційний результат початкової освіти

1.5.1. Національна рамка кваліфікацій як основа вітчизняної системи стандартизації

Н. М. Бібік, О. В. Онопрієнко

В Україні як державі, що заявила про намір увійти до європейського освітнього простору, триває системна робота над узгодженням нормативної освітньої бази з відповідними документами міжнародного зразка. Серед заходів, спрямованих на скорішу адаптацію до європейських освітніх стандартів, формування системи навчання впродовж усього трудового життя, підвищення її якості, виокремимо розроблення Національної рамки кваліфікацій (НРК) як складової Європейської рамки кваліфікацій для навчання впродовж життя.

Європейська рамка кваліфікацій була рекомендована в 2008 р. Європарламентом і Радою Європейського Союзу як загальний системний опис восьми кваліфікаційних рівнів, що охоплюють увесь спектр кваліфікацій, здобутих у процесі формального, неформального, інформального навчання, зокрема загальної середньої, професійно-технічної та вищої освіти. Це інструмент для поліпшення розуміння, порівняння, ідентифікації і визнання наявних та запровадження нових кваліфікацій у різних країнах Європи, для сприяння мобільності громадян між країнами та навчанню впродовж життя [5].

Одна з особливостей вітчизняної НРК – запровадження нульового рівня. Підставою для цього стали внесені зміни до Закону України «Про дошкільну освіту», які зумовили обов'язковість здобуття дошкільної освіти дітьми п'ятирічного віку [4]. Основна мета нововведення полягає у створенні рівних стартових умов для їхнього майбутнього навчання у школі й забезпеченні якості загальної освіти.

У НРК, як і в європейському аналозі, наведено вимоги до практичних і загальноосвітніх компетенцій (повноважень) людини на різних рівнях освіти – від дошкільного до постдокторського. Кожен кваліфікаційний рівень описується в термінах результатів навчання, які визначаються через знання, уміння і компетентність. Описи (дескриптори) результатів навчання, які мають бути досягнуті згідно з відповідним рівнем освіти, чітко відрізняють кваліфікації одна від одної, надають логічний зв'язок між цими рівнями [3].

У НРК знання подаються як осмислена та засвоєна суб'єктом наукова інформація, що є основою його усвідомленої, цілеспрямованої діяльності. Знання бувають емпіричними (фактологічними) і теоретичними (концептуальними). На першому рівні кваліфікацій – початковому – зафіксована вимога до володіння випускниками першого ступеня загальної середньої освіти елементарними фактологічними знаннями.

Уміння в документі визначено як здатність до застосування учнями знань і розуміння, необхідних для виконання завдань та розв'язування проблем: «Уміння бувають когнітивними (інтелектуально-творчими) на підставі логічного, інтуїтивного, творчого мислення або практичними на основі спритності, майстерності з використанням методів, матеріалів, інструкцій та інструментів».

Компетентність (за проектом Тюнінг Європейської Комісії) – це динамічна комбінація знань, розуміння, умінь, цінностей, інших особистісних якостей учня, що описують результати його навчання за освітньою програмою; набуті реалізаційні здатності особистості до ефективної діяльності. Компетентності перебувають в основі кваліфікації випускника.

Проаналізуємо зміст першого рівня НРК.

Знаннєвий компонент дескрипторів виявляється у володінні учнем інформацією, яка відображає факти, уявлення, поняття, принципи тощо, набуті в процесі засвоєння та оброблення впродовж навчання у початковій ланці. Якщо на нульовому рівні кваліфікацій дитина засвідчує засвоєння найпростіших уявлень із опорою на повсякденний досвід, то випускник початкової школи – наявність фактологічних знань про: мовні одиниці та граматичні форми української (державної), рідної й однієї з іноземних мов; основні норми поведінки й цінностей суспільства; перебіг природних явищ; способи подання інформації; число, геометричні фігури й вимірювання величин; природні та суспільні явища; культурні традиції, норми здорового способу життя.

Складник «уміння» представлено вимогами застосовувати знання і розуміння щодо читання, письма, усного й писемного мовлення (у межах визначеної тематики); простих (арифметичних) обчислень та вимірювань; опису природних і суспільних явищ та процесів; розв'язування пізнавальних завдань у різноманітних навчальних ситуаціях. Зазначено вміння користуватися знаковою й образною (графічною) інформацією, використовувати прості засоби інформаційно-комунікаційних технологій; виконувати найпростіші трудові операції; дотримуватися особистої гігієни, безпеки життєдіяльності та здорового способу життя; орієнтуватися в доступному колі споживчих товарів і послуг.

Компетентність подано як здатність випускника початкової школи самостійно використовувати в певному контексті різноманітні знання та вміння. До них віднесено такі характеристики: формування суджень, комунікативність, автономність і відповідальність, здатність до навчання та розвитку (уміння вчитися).

В описі вимог щодо формування суджень (у тому числі оцінних) виокремимо здатність висловлюватися щодо: побаченого, почутого, прочитаного в межах уживаної лексики; простих причинно-наслідкових зв'язків у природі й суспільному житті; відносин із природою, між людьми; об'єктів культу-

ри, мистецтва, практики повсякденного життя; окремих подій суспільного життя; природоохоронної практики; власної поведінки та поведінки інших, навчальних результатів; здійснення вибору дій та операцій у навчальних ситуаціях; здорового й екологічно доцільного способу життя; безпечної поведінки.

Комунікативність на цьому рівні розглядається як соціальна компетентність, що виявляється у здатності взаємодіяти в групах під час виконання колективних завдань, реалізовувати рольову поведінку, логічно висловлювати думки, вести діалог із використанням термінології; здійснювати суспільно корисну діяльність.

Автономність і відповідальність подаються як здатність і бажання дитини застосовувати компоненти інтелектуального розвитку, логіки, моделювання для пояснення світу природи й техніки; здійснювати поопераційний контроль за перебігом виконання навчальних завдань із різною мірою керівництва вчителя; усвідомлення відповідальності за свою діяльність. До показників цієї характеристики також віднесемо самостійність учня, який діє у знайомих ситуаціях.

Оскільки наша робота стосується проблеми формування в учнів предметних компетентностей, покажемо їх характеристики, виокремлені у процесі розроблення НРК (табл. 1.3).

Таблиця 1.3
Описи компетентнісних результатів навчання молодших школярів

Знання	Уміння	Формування су- джень	Комунікатив- ність	Автономність і від- повідальність	Здатність продовжувати навчання
Комунікативна компетентність (спілкування рідною мовою)					
Знати мовні оди- ниці різного рівня (звуки, слово в лексичному і грама- тичному значеннях, речення, текст)	Застосовувати знання і розуміння в процесі корис- тування мовою як засобом спілкування, пізнання, впливу	Міркувати взаємопов'язаними судженнями в ході монологічного по- відомлення і діалогу	Спілкуватися у навчальних і життєвих ситуаціях з метою передачі інформації, висловлення власних думок, почуттів, став- лень і намірів	Виконувати за- вдання з різною мірою керівництва вчителя; демон- струвати мотивава- ну самостійність у типових навчаль- них ситуаціях, у ситуаціях вибору, у різноманітних жит- тєвих обставинах; виявляти прагнен- ня до систематич- ного читання	Відтворювати інформа- цію з елементами логіч- ної обробки матеріалу (виділення головної думки, встановлення зв'язку між відомим і новим); переносити за- своєний зміст початко- вої мовної освіти в нові контексти

Комунікативна компетентність (спілкування рідною мовою)					
Знати найбільш уживану лексику, найпростіші граматичні форми у межах визначеної тематики та сфер спілкування	Застосовувати знання і вміння для сприйняття нової мови, її звукового, лексичного складу, граматичної будови	Формувати елементарні судження у межах навчальних ситуацій	Використовувати і розвивати мовленнєву базу для налагодження контактів з іншими	Виявляти самостійність у типових ситуаціях спілкування	Демонструвати мотивоване ставлення до вивчення мови
Математична, природознавча і технічна компетентність					
Знати кількісні і просторові відношення між реальними об'єктами навколишньої дійсності (природними, культурними, технічними тощо); володіти знаннями про природу, її складові, про тіла, речовини, їх властивості	Орієнтуватися на площині та в просторі; застосовувати логічні способи мислення під час розв'язування пізнавальних і практичних задач, пов'язаних з реальними об'єктами у сфері відношення: «людина – природа», «людина – техніка»; порівнювати й упорядковувати об'єкти за різними ознаками (довжиною, масою, місткістю, площею, матеріалом, походженням тощо)	Формувати судження щодо причинно-наслідкових взаємозв'язків, закономірностей, істотних і неістотних ознак, вибору дій і операцій у навчальних ситуаціях, а також спіраючись на наявні реалії; висловлювати ціннісні судження щодо природоохоронної практики	Логічно висловлювати думки, вести діалог з використанням термінології (математичної, природознавчої, технічної)	Виявляти здатність та бажання застосовувати компоненти інтелектуального розвитку, логіки, моделювання для пояснення світу природи й техніки; здійснювати поопераційний контроль за ходом виконання навчальних завдань	Виявляти готовність відбирати й знаходити потрібні знання та способи дій для розв'язування навчальних задач; оцінювати ефективність обраних засобів щодо поставлених завдань

Соціальна і громадянська компетентність					
Знати соціальні норми, правила громадянських обов'язків, навичок співжиття і співпраці в суспільстві	Застосовувати знання в різноманітних ситуаціях, що передбачають виконання соціальних ролей, узгодження власних потреб з потребами інших людей для уникнення конфліктів; використовувати моделі толерантної поведінки, що відповідають чинному законодавству, спрямовані на виконання громадянських обов'язків у межах місцевої громади та держави загалом	Формувати оцінні судження щодо власної поведінки та поведінки інших	Виявляти здатність взаємодіяти з іншими людьми, співпрацювати і досягати спільних цілей	Виявляти саможестивість у прийнятті рішень щодо власної поведінки в соціумі	Прагнути до набуття індивідуального досвіду спілкування із соціальним оточенням; досліджувати зв'язки і залежності в соціальному середовищі; встановлювати залежність результату навчання від прикладених зусиль
Здоров'язбережувальна компетентність					
Знати про залежність здоров'я від способу життя	Застосовувати життєві навички для збереження, зміцнення і використання фізичної, соціальної, духовної та психічної складових здоров'я	Формувати судження щодо причин і залежностей здоров'я від способу власного життя, виконання правил безпечної поведінки	Уміти спілкуватися, співчувати, розв'язувати конфлікти, а також поводитися в умовах тиску, погроз, дискримінації	Свідомо прагнути до здорового способу життя; приймати самостійні рішення щодо безпечної поведінки	Накопичувати індивідуальний досвід здоров'язбережувальної діяльності задля власного здоров'я і здоров'я інших

Узагальненим результатом навчання (компетентністю) на першому рівні освіти постає здатність добирати й знаходити потрібні знання та способи дій для розв'язування навчальних задач; здатність до навчання і розвитку через оволодіння загальними способами організації навчальної діяльності; усвідомлення необхідності подальшої освіти, розвитку індивідуального досвіду пізнання.

Таким чином, Національна рамка кваліфікацій має стати основою вітчизняної системи стандартизації, тобто документом, який концептуально визначає ключові засади побудови галузевих стандартів, навчальних програм, критеріїв оцінювання результатів навчання тощо.

1.5.2. Компетентнісна спрямованість нових навчальних програм для початкової школи

О. Я. Савченко

Початкова ланка освіти розпочинала роботу за новим державним стандартом, новими програмами і новими підручниками (поки що для 1-3 класів). *З огляду на різноплановість проблеми, порушимо лише окремі її аспекти.*

1. **Соціально-педагогічний аспект.** Компетентнісний підхід впроваджується на всіх рівнях освіти, оскільки визнається дієвим інструментом інтенсивного розвитку кожної людини, і, врешті-решт, це є джерелом інноваційних змін у країні.

У ХХІ ст. людство постало перед цивілізаційною кризою, що зумовлена передусім невідповідністю мети й темпів розвитку матеріальної і духовної культури, послабленням впливу «вічних цінностей». Як свідчать події останнього часу, цей розрив спричиняє дегуманізацію суспільств, економічні й екологічні потрясіння, стає загрозою виживання людини як у духовному, так і в економічному та фізичному вимірах. Зауважимо, що це стосується як країн із молодого демократією, так і тих, які мають репутацію розвинених.

Для української освіти у зв'язку з цим окреслились чотири основні виклики часу, які прямо чи опосередковано впливають на її стан і перспективи розвитку:

- глобалізація (бізнес без кордонів, відкрита освіта, жорстка конкуренція на ринку праці і щодо володіння джерелами енергії);
- демографічна криза (зменшення людських ресурсів, старіння населення, вплив здібної молоді), яка потребує пошуку шляхів оптимізації якості освіти, ефективного використання освітнього й виробничого потенціалів;
- інновації в науково-технічній сфері (ІКТ, нанотехнології, біотехнології тощо), що зумовлюють потреби швидких і науково обґрунтованих змін у змісті й методиках навчання; формування у людей здібності навчатися впродовж життя;
- швидкість і частота комунікацій у різних сферах, котрі суттєво змінюють навчальне, культурне середовище, інформаційний, зокрема освітній, простір країни.

Очевидно, що розв'язання цих глобальних проблем довгострокового розвитку країни якнайтісніше пов'язане з якістю людського потенціалу, а отже, з якістю шкільної освіти, коренем якої є початкова ланка.

Наскільки успішно Україна подолає глобальні ризики, залежить, поряд з іншим, і від того, наскільки швидко, точно й масштабно зможе вітчизняна освіта, як шкільна, так і професійна, змінюватися відповідно до вимог часу, потреб суспільства і конкретної людини. Адже відомо, що не природні багатства і величина території стають у ХХІ ст. визначальними для розвитку окремої країни, а цінності устрою, рівень кваліфікації людських ресурсів, здатність швидко і сумлінно навчатися, продукувати нові ідеї та технологічно їх впроваджувати.

У зв'язку з цим розвиток української школи має ґрунтуватися на цінностях демократичних прав і свобод громадян, утвердження поваги до розуму, інтелектуальної праці. Жодної альтернативи їм сучасне людство ще не запропонувало. Освіта, утверджуючи право кожної людини на доступ до якісної освіти, свободу вибору, готуючи нові покоління до професійної, соціальної та сімейної самореалізації, через свою системність, масштабність тривалість є незамінним і найважливішим джерелом виховання і розвитку людини на засадах демократичних цінностей.

Тому ключовою цінністю стає виховання *суспільства, яке здатне навчатися й розвиватися впродовж життя*.

Отже, зосередженість на потребах людського розвитку, виховання й формування інноваційної людини зумовлює затребуваність компетентнісної освіти, що є інструментом поєднання «освіти для всіх» з «освітою для кожного». Це передбачає перехід від «навчання всіх усього» до оволодіння кожним учнем навчальними досягненнями на такому рівні, що дає йому можливість успішно вчитися далі, застосовувати набуті знання і вміння у власному досвіді.

2. Особливості сучасної ситуації впровадження оновленого змісту початкової освіти. Насамперед зауважимо, що в нових нормативних документах, порівняно з чинними, стосовно організації навчально-виховного процесу відбулися суттєві зміни. До найважливіших характеристик цих змін відносимо такі:

1. У програмах з кожного предмета оновлено й уточнено мету і завдання їх вивчення, які утверджують цінність і пріоритетність розвитку особистості дитини засобами відповідних компетентностей з урахуванням специфіки навчальної дисципліни.

2. Завдяки тому, що останніми роками з'явилася низка дидактичних праць із теорії навчання, упорядковано термінологічне поле компетентнісного підходу. Зокрема, в українській дидактиці вже є чіткі, однозначні тлумачення базових понять цього підходу: *компетентність, ключова компетентність, предметна компетентність і компетенції*. Тому не слід до

них щось додавати чи імпровізувати, треба ними грамотно користуватися, а творчість виявляти в розробленні засобів упровадження компетентнісного підходу.

3. Більш жорсткі й чіткі вимоги до результативної складової початкової освіти з усіх предметів зумовили зміни у розумінні поняття *якість освіти*.

Тепер у процесі моніторингу якості початкової освіти для її визначення вживається низка понять: об'єкти контролю, навчальні результати, навчальні досягнення, предметні компетентності й компетенції, критеріальна основа визначення рівнів, динаміка сформованості певних навчальних досягнень, державні вимоги до загальноосвітньої підготовки учнів, тестова перевірка, портфоліо учнівських досягнень, державна підсумкова атестація, участь у міжнародних дослідженнях тощо. Єдиної моделі оцінювання якості початкової освіти на всіх рівнях контролю як системи ще не сформовано. Але очевидно, що слід відмовлятися від тотального контролю, натомість створивши в методичних службах відкритий банк перевірочних матеріалів (бажано – електронний), яким може користуватися кожна школа для різних цілей перевірки і контролю. Оскільки компетентність є особистісним надбанням, треба забезпечувати в навчанні такі умови, щоб зовнішній контроль і оцінювання з боку вчителя поступово доповнювався *систематичним й ефективним внутрішнім контролем і оцінюванням учнів* через самоконтроль і самооцінювання, взаємоконтроль і взаємооцінювання. За цих умов дитина починає себе усвідомлювати суб'єктом учіння, який також відповідає за якість своєї праці.

4. Необхідність реагування школи на виклики часу зумовила суттєві зміни у переліку предметів інваріантної частини базового навчального плану, а отже, і в навчальних програмах. Як обов'язкові предмети учні вивчатимуть іноземну мову та інформатику; природознавство стало окремим предметом, який вивчається по 2 год на тиждень у кожному класі, предмет «читання» (у 2–4-х класах) тепер є літературним читанням, що акцентує увагу на пріоритетних функціях літературного й творчого розвитку учнів. Змінився статус суспільствознавчої галузі «Я у світі», яка, на жаль, у 3–4-х класах обмежена одногодинним курсом, що перериває наступність із дошкіллям щодо соціального розвитку молодших школярів. З огляду на це радимо обговорити на методичних об'єднаннях компенсаторні можливості формування окремих складників громадянської і соціальної компетентностей учнів 1–2-х класів засобами інших предметів (скажімо, української мови, літературного читання, мистецтва, основ здоров'я тощо).

5. Піднесення ролі дошкільної освіти, введення етапу передшкільної підготовки, оновлення Базового компоненту створили нову ситуацію реалізації принципу наступності між дошкільною і початковою освітою. Водночас висловимо застереження, щоб за всіх позитивних змін дошкільний заклад не перетворювали на міні-школу. Не треба пришвидшувати процес оволо-

діння дітьми предметними знаннями, натомість слід наполегливо розвивати сенсорні вміння, диференціювання об'єктів за різними ознаками, тренувати організованість, саморегуляцію, довільність уваги й поведінки.

Наступність між цими ланками передбачає єдність методології розуміння і збереження цінностей дитинства, необхідність гуманізації навчання, особистісного підходу, продовження розвитку всіх здібностей особистості, створення умов для розвитку творчості дітей; особливо сприятливого для дітей навчально-предметного середовища, турбота про гігієну навчальної праці; поєднання ігрової та навчальної діяльності.

Учителі початкової школи покликані дуже точно й повно враховувати досягнення дошкільного віку не тільки у змістовому й методичному планах (хоча це дуже важливо), а й в аспекті сформованості особистих якостей дітей, їхньої вольової сфери, готовності до шкільного навчання. Тому в початковій ланці, особливо у 1–2-х класах, плавно продовжуються і розвиваються напрями дошкільного розвитку: широке використання ігрової діяльності, цілеспрямований розвиток сенсорних процесів (чутливості слуху, вправності руки, гостроти зору, довільності пізнавальних процесів).

Повноцінна початкова школа має ґрунтуватися на такій дошкільній підготовці: добре розвиненій ігровій діяльності дітей; пріоритетному розв'язанні виховних завдань, коли навчання й розвиток здійснюються в контексті виховного процесу; добре розвиненому усному мовленні та уяві, достатній для навчання саморегуляції поведінки; розвиненій руховій і просторовій координації. Особливе значення мають тренованість у дошкільнят м'язів руки, добрий окомір, вміння слухати одне одного.

Перспективність націлює передусім на предметну узгодженість щодо змісту навчання і поступове нарощування вимог до навчальних досягнень учнів з урахуванням складності процесу адаптації випускників початкової школи до навчання у 5-му класі.

3. Дидактико-методичний аспект впровадження компетентнісного підходу. Компетентності й компетенції є особистісними досягненням учня, яке він виявляє у певній навчальній ситуації. Ці надбання ґрунтуються на знаннях, вміннях, навичках, досвіді, цінностях. Зв'язок між знанням і компетентнісним підходами відображено у табл. 1.4.

Таблиця 1.4

Порівняльна характеристика знаннєвого та компетентнісного підходів у початковій освіті

Ознаки порівняння	Знаннєвий підхід	Компетентнісний підхід
Мета	Формування всебічно розвиненої гармонійної особистості	Формування діяльної компетентної особистості
Визначення змісту	Зміст навчання формується «від мети»	Зміст навчання формується «від результату»

Позиція вчителя	Передає, навчає, формує. Переважає <i>відтворення</i> знань, застосування за зразком	<i>Інтеграція</i> ціннісної, мотиваційної, діяльнісної, знання своєї складових навчання; <i>проектування</i> навчальних і життєвих ситуацій для формування предметних та ключових компетентностей
Основні результати	Цінності, <i>знання</i> , вміння, навички	Суб'єктність учіння, цінності, знання, вміння, навички, <i>способи і досвід діяльності</i> , ставлення

Як бачимо, у результатах впровадження компетентнісного підходу наголошується на суб'єктності учіння й оволодінні учнями способами навчальної діяльності, особистому досвіді. Це означає, що компетентний учень той, хто вміє самостійно вчитися.

У початкових класах навчальна діяльність уперше стає об'єктом спеціального формування, тому серед ключових компетентностей *уміння вчитися* набуває пріоритетного значення, бо від нього залежить якість будь-якої навчальної роботи і стиль пізнання. Ядром цієї компетентності у початкових класах є оволодіння молодшими школярами загальнонавчальними вміннями і навичками. Порівняно з попередньою навчальною програмою їх зміст зазнав певних змін, які ми відобразили у першому розділі нової програми.

До складу загальнонавчальних умінь і навичок входять:

- *навчально-організаційні* (опанування школярами раціональних способів організації свого навчання);
- *загальнонавчальні* (формування умінь висловлюватися, працювати з текстовою інформацією);
- *загальнопізнавальні* (уміння спостерігати, розмірковувати, запам'ятовувати, відтворювати, застосовувати, моделювати й перетворювати навчальний матеріал, прогнозувати);
- *контрольно-оцінні* (засвоєння учнями способів перевірки та самоперевірки, оцінювання здобутих результатів).

Згадані види загальнонавчальних умінь і навичок формуються безперервно протягом усього періоду початкового навчання відповідно до можливостей програмового матеріалу з різних предметів та обов'язкового врахування попереднього рівня оволодіння ним. Пропонований зміст загальнонавчальних умінь і навичок та його розподіл за класами може уточнюватись вчителем залежно від умов і особливостей роботи з певним контингентом учнів. *У кожному наступному класі розвиваються вміння і навички, які сформувалися в попередньому.*

Зміст кожного предмета вносить свою частку у цілі й результати початкової освіти (табл. 1.5). Ефективність цього впливу значно посилюється, якщо, крім предметних, учитель цілеспрямовано на різних уроках розвиває у дітей ключові компетентності, кожна з яких важлива.

Таблиця 1.5

**Внесок навчальних предметів у результати початкової освіти
в контексті компетентнісного підходу**

Предмет	Основна компетентність
Українська мова	Комунікативна, соціокультурна, уміння вчитися
Літературне читання	Читацька, комунікативна, інформаційна, уміння вчитися
Математика	Математична, уміння вчитися
Природознавство	Природознавча, дослідницькі уміння
Я у світі	Соціальна, громадянська, уміння вчитися
Музичне мистецтво	Основи музичної культури
Трудове навчання	Предметно-перетворювальна
Основи здоров'я	Здоров'язбережувальна
Сходинки до інформатики	Інформаційно-комунікаційна, уміння вчитися

Саме взаємозв'язок між предметами, взаємне підсилювання результатів вивчення кожного предмета забезпечують найважливішу перевагу початкової школи – системність і цілісність навчання, виховання і розвитку учнів, можливість для кожної дитини виразити себе з найкращого боку у різних видах діяльності.

Взаємозв'язок між категоріями компетентнісного підходу зображено на рис. 1.1.

Формування ключових і предметних компетентностей у змісті шкільної і, зокрема, початкової освіти здійснюється шляхом виявлення можливостей конкретного предмета для формування кожної з них. Технологічно це означає, *що результати предметної і ключової компетентності мають однакову структуру, але різні за змістом.*

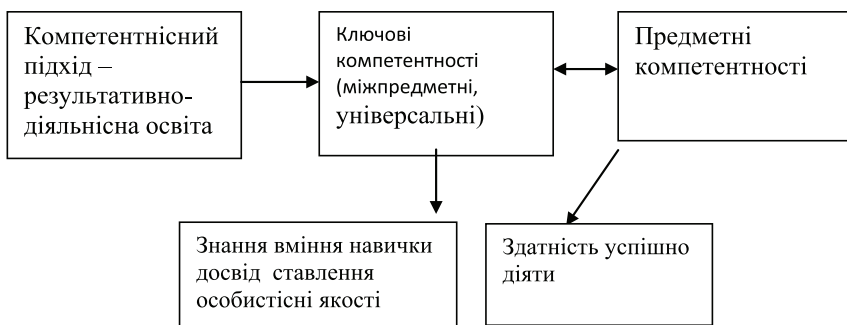


Рис. 1.1. Взаємозв'язок між категоріями компетентнісного підходу

У дидактичному вимірі результати компетентнісної освіти можна узагальнено передати через такі *індивідуальні досягнення учня*:

Знання	Я знаю, що...
Діяльність	Я можу пояснити... Я розумію... Я знаю, як це зробити... Я вмію це зробити... Я можу... Я роблю... Я перевіряю...
Творчість	Я створюю... Я придумую... Я змінюю... Я знаходжу...
Емоційно-ціннісна сфера	Я прагну до... Я хочу досягти... Я дуже ціную... Я схвалюю... Я відчуваю, що мені потрібно... Я буду наслідувати...

Проаналізуємо, яким чином у змісті предметів закладено передумови для взаємозв'язку ключових і предметних компетентностей на прикладі *формування в учнів ключової компетентності уміння вчитися*.

Порівняно з чинними, у нових програмах з усіх предметів є значні позитивні зміни щодо конкретизації мети – як навчити учнів вчитися, охоплено усі структурні елементи цієї компетентності.

Найбільшою мірою, на нашу думку, це відображено у програмі з **української мови**. У ній виокремлено діяльнісну лінію, в якій розробники програми чітко й повно визначили склад компонентів структури і змісту уміння вчитися з урахуванням специфіки предмета. Зокрема, для реалізації діяльнісної лінії передбачено формування умінь:

- *навчально-організаційних* (розуміти визначену вчителем мету навчальної діяльності, організовувати робоче місце, раціонально розподіляти час, планувати послідовність виконання завдання, організовувати навчальну діяльність у взаємодії з іншими її учасниками (у парі, малій групі));

- *навчально-інформаційних* (самостійно працювати з підручником, шукати нову інформацію з різних джерел, користуватися довідниковою літературою, зосереджено слухати матеріал, зв'язно, послідовно, доказово відповідати, вести діалог);

- *навчально-інтелектуальних і творчих* (аналізувати мовні явища, порівнювати, виділяти головне, узагальнювати, встановлювати і пояснювати причинно-наслідкові зв'язки, вилучати зайве, групувати й класифікувати за певними ознаками, висловлювати аргументовані критичні судження, доводити власну думку, переносити знання і способи діяльності в нові обставини, застосовувати аналогію);

- *контрольно-оцінних* (використовувати різні способи перевірки та контролю своєї діяльності, знаходити і виправляти помилки, оцінювати власні навчальні досягнення).

На уроках української мови робота здійснюється у процесі реалізації інших змістових ліній шляхом настанов учителя, використання різних алгоритмів навчальної діяльності, пам'яток, зразків, інструкцій, застосування парних і групових форм роботи, інтерактивних методів і прийомів навчання тощо.

З предмета **«Літературне читання»** вимоги до формування в учнів уміння вчитися актуалізовано в різних змістових лініях. Так, у лінії *формування і розвиток навички читання* підкреслено роль смислової складової читання, без якої не можливе *розуміння прочитаного тексту*. Ця якість, як відомо, стає провідною в роботі над текстами як інформативними, так і художніми. У новій змістовій лінії *«Досвід читацької діяльності»* об'єктом спеціальної уваги вчителя визначено такі рівні аналізу тексту: первинний, поглиблений, структурний. Вони спрямовані на формування в учнів умінь аналізувати, знаходити пізнавальну інформацію, визначати істотні ознаки, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки тощо. Значний потенціал для розвитку уміння вчитися, зокрема загальнонавчальних умінь, закладено у змістовій лінії *«Робота з дитячою книжкою; робота з інформацією»*. Вперше стосовно початкової школи сказано про необхідність розвитку інформаційної культури молодших школярів, урахування індивідуального підходу в цій справі, потребу в освоєнні ними різних джерел інформації, у тому числі інтернет-ресурсів дитячої бібліотеки (у 4-му класі). Укладачі програми наголошують на тому, що, формуючи у дітей предметні і ключові компетентності, слід забезпечити *взаємодію мотиваційного, змістового, операційного, рефлексивного компонентів читацької діяльності учнів*, залучати їх до діалогічної взаємодії в роботі над текстом, самовираження у творчій діяльності. Наприклад, уміння, які стосуються суб'єктної позиції школяра у діалозі, пошуку, осмисленні та інтерпретації інформації (готової і прихованої), що є в тексті, розуміння її смислу, виділення основної думки прочитаного, виявлення свого ставлення в емоційно-оцінних судженнях, міркуваннях.

У програмі з **російської мови** для шкіл з українською мовою навчання провідною є *комунікативна компетентність*. Разом із тим укладачі чітко зазначають, що процес навчання тісно пов'язаний з формуванням інших компетентностей. Передусім з *умінням вчитися*, що передбачає здатність учнів виконувати навчально-пізнавальні дії: слухати і розуміти; зіставляти, висловлювати самостійні судження про предмети, явища, події; аргументувати свої висновки.

У програмі з російської мови подано орієнтири щодо цілеспрямованого розвитку таких *умінь вчитися*: визначати мету діяльності; планувати, складати алгоритм виконання дій; прогнозувати результати; диференціювати нові й відомі знання; аналізувати причину успіхів і невдач у своїй діяльності.

Як бачимо, вчителі зорієнтовані на те, щоб учні усвідомлено й послідовно брали активну участь в усіх етапах навчальної діяльності – від планування до рефлексії.

У програмі з **математики** чітко зазначено, що навчання цього предмета має забезпечувати формування у молодших школярів ключових компетент-

ностей, з-поміж яких основною є *уміння вчитися*. Відповідно до структури цього уміння з урахуванням специфіки засвоєння математичного змісту учні мають навчитися: сприймати та визначати мету навчальної діяльності; зосереджуватися на предметі діяльності; організовувати свою діяльність для досягнення суб'єктно чи суспільно значущого результату; добирати й застосовувати потрібні знання для розв'язування навчальної задачі; використовувати набутий досвід у конкретній навчальній або життєвій ситуації; висловлювати ціннісні ставлення щодо результату і процесу власної діяльності; усвідомлювати, аналізувати, оцінювати, коригувати результати своєї діяльності.

Вивчення нового курсу «*Сходинки до інформатики*» має сприяти формуванню і розвитку у молодших школярів ключових компетентностей, серед яких слід виокремити *ІКТ-компетентність* та *уміння вчитися*. У результаті засвоєння предметного змісту навчального курсу в учнів формуються всі елементи *вміння вчитися*. Зокрема: розуміти мету навчальної діяльності, визначати завдання для її досягнення; добирати або знаходити потрібні знання, способи для розв'язування різних навчальних і життєвих завдань (як типових, так і нестандартних, творчих); генерувати різні способи розв'язування задачі, проблеми; актуалізувати й відтворювати потрібні відомості, моделювати, комбінувати, доповнювати, перетворювати їх; аналізувати навчальні об'єкти, розрізняти їх суттєві та несуттєві ознаки, групувати і класифікувати об'єкти за певними ознаками; співпрацювати у різних групах для виконання комплексних завдань (наприклад, участь у проєктах, творчих роботах тощо), які потребують застосування різних компетентностей, готовності до продуктивної праці.

Метою вивчення предмета «*Я у світі*» є особистісний розвиток учнів, формування їхньої *соціальної, загальнокультурної і громадянської компетентностей*.

Це, зокрема, виявляється у:

- формуванні досвіду творчої діяльності учнів, розвитку загальнонавчальних (організаційних, загальномовленнєвих, загальнопізнавальних, контрольно-оцінних) умінь;
- оволодінні узагальненими способами дій;
- моделюванні культурних і статево-рольових стандартів поведінки в різних ситуаціях;
- розвиткові активного пізнавального ставлення до природного та соціального середовища;
- пізнанні школярами своїх можливостей.

Основною метою предмета *природознавства* визначено формування *природознавчої компетентності*. Ключову компетентність «уміння вчитися» у програмі не вказано. Однак серед завдань предмету зазначено низку таких, які безпосередньо пов'язані із умінням вчитися. Зокрема, це формування в учнів:

- дослідницьких умінь та здатності учнів спостерігати за об'єктами та явищами живої і неживої природи;
- досвіду навчально-пізнавальної й практичної природоохоронної діяльності учнів;
- способів навчально-пізнавальної діяльності учнів; мисленнєвих дій та операцій шляхом аналізу, порівняння, узагальнення й класифікації природних об'єктів; уміння розкривати причинно-наслідкові зв'язки у природі;
- навичок самостійної роботи учнів з інформацією.

Таким чином, аналіз завдань і змісту навчальних програм із різних предметів переконує, що в них є достатньо передумов для цілеспрямованого взаємозв'язку навчання та розвитку учнів. Тому на уроках різного змісту обов'язково слід створювати навчальні ситуації, щоб поступово кожен учень, закінчуючи початкову школу:

- сам виявляв мету діяльності або сприймав, розумів поставлену вчителем;
- відповідально ставився до навчання, докладав вольових зусиль для досягнення позитивного результату;
- організовував свою працю в індивідуальній та груповій роботі;
- добирав або знаходив потрібні знання, способи дій для розв'язання навчальної задачі;
- виконував інтелектуальні або практичні дії, прийоми, операції на репродуктивному й творчому рівнях;
- володів уміннями й навичками самоконтролю та самооцінки;
- усвідомлював способи своєї діяльності й прагнув її вдосконалити.

Аналогічно слід відшукувати взаємозв'язки у формуванні інших ключових компетентностей засобами різних навчальних предметів, бо *засвоєння всіх компетентностей передбачає: мотивацію, операційність, рефлексивність, особисте досягнення результату.*

Якщо узагальнено визначити *найцінніший результат початкової школи в особистісному вимірі*, то це здорова дитина, мотивована на успішне навчання, дослідницьке ставлення до життя, це учень, який вміє вчитися з різних джерел, відповідально ставитися до себе і життя інших людей, усвідомлює себе громадянином Української держави.

Для досягнення цього найважливішого результату початкової освіти, який має особисте і соціальне значення потрібно модернізувати методiku викладання кожного предмета на засадах суб'єктності навчання, створити сучасне навчально-розвивальне середовище, комфортне для дитини.

Слід обов'язково прагнути, щоб державні вимоги до високої якості шкільної освіти були узгоджені з державними гарантіями щодо створення умов їх досягнення незалежно від того, де розташована школа і скільки в ній учнів.

1.5.3. Компетентнісні результати навчання у галузевих нормативах

1.5.3.1. Компетентнісні результати навчання української мови

К. І. Пономарьова

Сучасне суспільство вимагає виховання самостійних, ініціативних, відповідальних громадян, здатних ефективно взаємодіяти у виконанні соціальних, виробничих і економічних завдань. Виконання цих завдань потребує розвитку особистісних якостей і творчих здібностей людини, умінь самостійно здобувати нові знання та розв'язувати проблеми, орієнтуватися в житті суспільства. Саме ці пріоритети лежать в основі реформування сучасної загальноосвітньої школи, головне завдання якої – підготувати компетентну особистість, здатну до пошуку правильних рішень у конкретних навчальних, життєвих, а в майбутньому й професійних ситуаціях.

Тому актуальним завданням сучасної школи є реалізація компетентнісного підходу в навчанні, який передбачає спрямованість освітнього процесу на формування в учнів ключових і предметних компетенцій. Результатом такого процесу має бути сформованість загальної компетентності людини, яка є інтегрованою характеристикою особистості.

Запровадження компетентнісного підходу в навчанні передбачає уточнення мети (цілей) та вдосконалення змісту навчання, оновлення навчально-методичного забезпечення навчального процесу, визначення ефективних методів, прийомів навчання і форм організації навчальної діяльності, підготовку вчителя до реалізації компетентнісного підходу в навчанні.

Метою навчання *української мови* в умовах компетентнісного підходу є формування предметних компетентностей, змістове наповнення яких впливає зі змісту ключових. З огляду на специфіку цей навчальний предмет спроможний забезпечити формування та розвиток таких ключових компетентностей, як комунікативна, соціальна, загальнокультурна, уміння вчитись.

Для забезпечення ключової *комунікативної* компетентності в учнів необхідно сформувати здатність і готовність до спілкування з іншими людьми. З цією метою у процесі навчання української мови молодші школярі повинні оволодіти різними видами мовленнєвої діяльності (аудіюванням, говорінням, читанням, письмом) і мовою як засобом спілкування.

Ключова *соціальна* компетентність передбачає здатність діяти в життєвих ситуаціях відповідно до соціальних норм і правил. З метою її забезпечення на уроках української мови в учнів слід формувати здатність продуктивно співпрацювати з різними партнерами в парі, групі та команді, виконувати різні соціальні ролі, брати на себе відповідальність за прийняті рішення та їх виконання.

Загальнокультурна ключова компетентність стосується сфери розвитку культури особистості в усіх її аспектах. Реалізація цієї компетентності в про-

цесі навчання української мови передбачає передусім формування культури міжособистісних стосунків, толерантної поведінки, моральних якостей, а також ознайомлення з культурною спадщиною українського народу, найважливішими досягненнями національної науки й культури, визначними подіями та постатями в історії України.

Ключова компетентність *уміння вчитись* виявляється в здатності учня організовувати й контролювати свою навчальну діяльність. Ця компетентність реалізується на уроках української мови шляхом формування мотивації навчання, здатності організовувати свою працю для досягнення результату, виконувати розумові операції й практичні дії, володіти вміннями й навичками самоконтролю та самооцінки.

На основі визначеної мети компетентнісно орієнтованого навчання української мови і відібраного змісту тих ключових компетентностей, формування яких спроможний забезпечити цей предмет, можна визначити ***предметні компетентності***. Їх ми виокремлюємо чотири, а саме: мовленнєва, мовна, соціокультурна й уміння вчитись.

Мовленнєва компетентність охоплює здатність розуміти зміст і головну думку усних і письмових висловлювань; вести діалог із дотриманням правил мовленнєвого етикету; будувати повноцінні в комунікативному аспекті усні й письмові зв'язні висловлювання, які відображають знання учнів про предмет розмови, їх думки, почуття, наміри; уміння налагоджувати взаємодію з оточенням, будуючи відповідним чином свої висловлювання.

Мовна компетентність передбачає володіння доступним і необхідним обсягом мовних знань; здатністю застосовувати мовні засоби у власному усному й писемному мовленні відповідно до орфоепічних, лексичних, граматичних, орфографічних, синтаксичних, стилістичних норм літературної мови.

Соціокультурна компетентність охоплює загальнокультурний розвиток молодших школярів та здатність адаптуватися до життя в певному соціальному середовищі. Вона передбачає знання про рідну державу Україну; здатність використовувати в мовленнєвій практиці знання про особливості української національної культури, звичаї, традиції, свята; знання і використання у власному мовленні найвідоміших малих українських фольклорних форм; уміння успішно користуватися мовою під час виконання різноманітних соціальних ролей; знання формул національного мовленнєвого етикету і вміле використання їх під час спілкування; дотримання етикетних правил спілкування з представниками різних вікових груп і статусів; здатність вирішувати за допомогою мови різні навчальні й життєві проблеми.

Компетентність *уміння вчитись* передбачає володіння загальнонавчальними вміннями і навичками: 1) навчально-організаційними – здатністю розуміти визначену вчителем мету навчальної діяльності, організовувати робоче місце, раціонально розподіляти час, планувати послідовність виконання завдання, організовувати навчальну діяльність у взаємодії з іншими

її учасниками (у парі, малій групі); 2) навчально-інформаційними – здатністю самостійно працювати з підручником, шукати нову інформацію в різних додаткових джерелах, користуватися довідниковою літературою, зосереджено слухати матеріал, зв'язно, послідовно, доказово відповідати на запитання, вести діалог; 3) навчально-інтелектуальними й творчими – здатністю аналізувати мовні явища, порівнювати, виділяти головне, узагальнювати, встановлювати та пояснювати причинно-наслідкові зв'язки, вилучати зайве, групувати й класифікувати за певними ознаками, висловлювати аргументовані критичні судження, доводити власну думку, переносити знання й способи діяльності в нову ситуацію, застосовувати аналогію; 4) контрольньо-оцінними – умінням використовувати різні способи перевірки та контролю своєї діяльності, знаходити і виправляти помилки, оцінювати власні навчальні досягнення.

Відповідно до зазначених предметних компетентностей *основними завданнями* початкового курсу української мови є:

- формування в учнів мотивації до вивчення української мови
- гармонійний розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності – слухання, говоріння, читання і письма; формування комунікативних умінь; опанування найважливіших функціональних складових мовної системи; соціально-культурний розвиток особистості;
- формування вміння вчитися.

З метою забезпечення визначених предметних компетентностей і реалізації основних завдань початкового курсу української мови визначено відповідне змістове наповнення предмета українська мова. У Державному стандарті початкової загальної освіти (2011 р.) та навчальній програмі з української мови для 1–4-х класів (2012 р.) воно представлене чотирма змістовими лініями: мовленнєвою, мовною, соціокультурною і діяльнісною.

Основною змістовою лінією є мовленнєва. Мовна, соціокультурна та діяльнісна лінії забезпечують реалізацію мовленнєвої.

Мовленнєва змістова лінія, спрямована на формування і розвиток мовленнєвої компетентності, охоплює:

- слухання і розуміння усних і письмових висловлювань;
- читання доступних текстів, визначення їх теми й основної думки;
- побудову діалогів;
- створення усних і письмових зв'язних текстів, висловлювання й обґрунтування власних думок.

До змісту *мовної лінії*, покликаної забезпечити формування мовної компетентності, належать одиниці мовних рівнів:

- текстологічного – будова тексту, типи і стилі текстів;
- синтаксичного – словосполучення, речення, види речень за метою висловлювання й інтонацією, звертання, головні й другорядні члени речення, однорідні члени речення;

- морфологічного – частини мови, їх граматичні форми;
- лексичного – значення слова, лексичні групи слів (багатозначні слова, пряме і переносне значення слів, синоніми, антоніми, омоніми), лексична сполучуваність слів;

- фонологічного – звуки мовлення, склад, наголос, інтонація.

Соціокультурна змістова лінія, спрямована на формування соціокультурної компетентності, включає:

- державну символіку України;
- особливості української національної культури;
- малі фольклорні форми;
- соціальні ролі;
- формули національного мовленнєвого етикету;
- етикетні правила спілкування.

До змісту **діяльнісної лінії**, яка передбачає формування в молодших школярів компетентності уміння вчитись, належать загальнонавчальні уміння і навички:

- навчально-організаційні;
- навчально-інформаційні;
- навчально-інтелектуальні і творчі;
- контрольні-оцінні.

Компетентнісні результати навчання молодших школярів української мови представлено в державних вимогах до навчальних досягнень учнів, визначених Державним стандартом початкової загальної освіти (освітня галузь «Мови і літератури») (2011 р.) та навчальною програмою з української мови для 1–4-х класів (2012 р.). Варто підкреслити, що в державних вимогах до результатів мовної освіти молодших школярів робиться акцент на застосуванні мовних, мовленнєвих, загальнонавчальних і соціокультурних знань, умінь і навичок у мовленнєвій практиці з метою розв'язання комунікативних завдань та адаптації школярів до соціального середовища.

Література

1. Гудзик И. Ф. Компетентносно ориентированное обучение русскому языку в начальных классах (в школах с украинским языком обучения). / И. Ф. Гудзик. – Черновцы : Издат. дом «Букрек», 2007. – 496 с.

2. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К. І. С., 2004. – С. 66–72.

3. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підручник / О. Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 504 с.

4. Савченко О. Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти / О. Я. Савченко // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К. І. С., 2004 – С. 33–44.

1.5.3.2. Компетентнісні результати навчання літературного читання

В. О. Мартиненко

Курс літературного читання є початковим у цілісній неперервній системі шкільної літературної освіти. Він ґрунтується на засадах компетентнісного підходу і спрямований на досягнення молодшими школярами метапредметних, предметних і особистісних результатів.

Зміст і специфіка навчального предмета мають значні потенційні можливості для формування у школярів важливих загальнопредметних компетентностей. Йдеться, зокрема, про оволодіння учнями повноцінною навичкою читання вголос і мовчки, різними видами читання, продуктивними, технологічними способами самостійного опрацювання текстів різних видів (художніх, науково-пізнавальних, навчальних), а саме: визначати тему та основну думку, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, ставити запитання до змісту прочитаного; усвідомлювати основні поняття, ознаки, явища природничого, суспільствознавчого змісту; розвиток умінь будувати зв'язні усні й письмові висловлювання відповідно до завдань комунікації.

У курсі літературного читання передбачено також формування в учнів умінь здійснювати самооцінку, самоаналіз своєї навчальної діяльності, висловлювати емоційно-оцінні судження за змістом прочитаного.

Оскільки сьогодні письмові (друковані) тексти, з якими стикаються учні, представлені в різних форматах, постає нагальна потреба у спеціальному навчанні дітей самостійно з ними працювати. Цей аспект проблеми ширше відображено в результативній складовій нових навчальних програм. Передбачено, зокрема, інтенсивний розвиток в учнів на уроках і в позаурочний час **інформаційних умінь** (умінь самостійно усвідомлювати, формулювати свої інформаційні запити, засвоювати й використовувати основні алгоритми оперативного пошуку, обробки аналізу інформації відповідно до комунікативних і пізнавальних завдань літературного читання, наприклад, у тексті, дитячій книжці, довідковому, періодичному виданні, медіатексті, на сайті дитячої електронної бібліотеки і т. ін.). Окремо варто відзначити уміння школярів задовольняти свої інформаційні запити, користуючись засобами бібліотечно-бібліографічної допомоги, виділяти інформацію із запитання, залучати інформацію, яка перебуває поза межами завдання, використовуючи особистий досвід, знання з інших навчальних предметів. Цей блок метапредметних умінь сприяє вихованню й розвитку якостей особистості школяра, які відповідають вимогам інформаційного суспільства [3].

Оволодіння учнями цими та іншими вміннями і способами діяльності сприятиме формуванню ключової компетентності шкільної освіти – умінню вчитися.

У процесі реалізації основної мети курсу літературного читання [1] збережено баланс між завданнями формування в учнів знань, умінь, навичок, досвіду читацької діяльності для розв'язання навчальних чи практичних завдань на міжпредметному рівні (метапредметних компетентностей) і формуванням власне **предметних компетентностей**, що відіграють важливу роль у розвитку сприймання літератури як особливого виду мистецтва, духовної сфери учнів, емоційного відгуку на прочитаний (прослуханий) твір, виховання естетичного ставлення до дійсності, відображеної в художній літературі. Предметні компетентності формуються шляхом введення до системи підготовки дитини-читача початкових літературознавчих понять, які засвоюються учнями практично (наприклад, тема, основна думка, жанрові особливості твору, рима, ритм, автор твору, герой (персонаж), вчинок, характер героя, засоби художньої виразності та ін.), детального структурного і смислового аналізу *різножанрових творів*, які утворюють *коло читання* молодших школярів. До нього увійшли художні, науково-художні, науково-пізнавальні твори словесного мистецтва, які мають високу художню цінність і зміст яких розкриває школярам багатство і красу навколишнього світу людських взаємин, пробуджує почуття гармонії, вчить розуміти прекрасне в житті, формує у дитини власне ставлення до дійсності, утверджує загальнолюдські духовно-моральні, національні цінності, сприяє розвитку чуттєвої сфери, творчої уяви дитини як домінантних (провідних) у процесі спілкування з мистецтвом слова. Це найкращі зразки творів для дітей видатних письменників-класиків, сучасних письменників України, зарубіжних письменників.

Особливої ваги у контексті сказаного набуває формування в учнів (переважно 3–4-х класів) умінь самостійно освоювати зміст значних за обсягом творів (повість, повість-казка), частка яких суттєво збільшується під час навчання в основній школі. Йдеться про посилення уваги до розвитку умінь визначати провідну тему таких творів, розуміти зміст загалом та окремих частин, пояснювати, як вони між собою пов'язані; визначати головних та другорядних персонажів, групувати їх за ознакою ставлення до них письменника та з власного погляду.

Читацькі вміння формуються в нерозривній єдності з мовленнєвими вміннями. Якщо система читацьких умінь *відображає закономірності процесу сприймання твору*, то мовленнєві вміння – *закономірності процесу створення власного висловлювання* за прочитаним (прослуханим). При цьому діти не копіюють текст-зразок, а використовують для побудови власних висловлювань засоби, аналогічні тим, з якими ознайомилися на уроках читання. Учні також набувають важливого досвіду культури спілкування: міжособистісного спілкування, а також комунікації з джерелом інформації. Ці питання відображено в Державному стандарті початкової загальної освіти [2], вимогах до рівня загальноосвітньої підготовки учнів з літературного

читання, реалізації комунікативно-мовленнєвого принципу як визначального у мовленнєвому розвитку молодших школярів.

Курс літературного читання у початковій школі має значний потенціал у вирішенні не лише навчальних, а й виховних завдань, а також у досягненні молодшими школярами важливих особистісних результатів. Виховний потенціал курсу реалізується в доборі літературного матеріалу, системі завдань, організації змістовного спілкування учнів. Вагомими особистісними результатами є усвідомлення школярами того, що художня література – особливий вид мистецтва, а читання – унікальний засіб задоволення пізнавальних інтересів, пізнання світу і самопізнання, який не можуть замінити жодні інші засоби масової культури. Як зауважують дослідники М. Є. Порядіна і К. М. Сухоруков «у процесі взаємодії з книжкою читач вступає у складний процес соціальної адаптації, прилучаючись не лише до національних цінностей, але і до всіх аспектів міжкультурної комунікації» [4]

На завершенні навчання у початковій школі учні досягають основних навчальних результатів, які систематизовано і структуровано відповідно до виокремлених компонентів читацької компетентності :

Компоненти читачь-кої компетентності	Характеристика змісту компонентів читачької компетентності
Когнітивний	<p>Знання, уявлення, які стосуються обізнаності у колі дитячого читання: основних тем дитячих творів; назв найвідоміших творів, прізвищ, імен їх авторів, з якими учні неодноразово ознайомлювалися під час навчання; назв і сюжетів фольклорних творів; знання напам'ять програмових поетичних творів, уривків з прозових творів;</p> <p>елементи літературознавчих знань, необхідних під час аналізу та інтерпретації текстів: сюжет, композиція, жанр (без вживання термінів); тема, основна думка твору, герой (персонаж), автор твору і т. ін;</p> <p>елементи книгознавчих знань, необхідних у процесі самостійного орієнтування у змісті дитячих книжок, пошуку потрібної інформації: структурні елементи дитячої книжки (обкладинка, титульний аркуш, зміст (перелік творів), передмова, анотація) типи дитячих видань (книжка-збірка, книжка-твір, довідкові видання, періодика тощо);</p> <p>елементи бібліографічних знань, які учень застосовує під час вибору книжок, користуючись засобами бібліотечно-бібліографічної допомоги (абонемент, каталог, книжкова виставка);</p> <p>елементи знань про якість особистості, що виявляються й забезпечують повноцінне спілкування за змістом прочитаного: знання норм культури спілкування під час діалогу, дискусії: уважне, зацікавлене слухання співрозмовника, толерантне ставлення до його оцінних суджень щодо прочитаного; врахування, співвіднесення думок однолітків під час висловлення власної думки</p>
Операційно-діяльнісний	<p>Загальнопредметні результати:</p> <p>у комунікативно-мовленнєвій сфері учень:</p> <ul style="list-style-type: none"> володіє повноцінною навичкою читання вголос і мовчливо як загальнонавчальним умінням; має досвід міжособистісного спілкування (виявляє готовність уважно слухати й розуміти співбесідника, аргументовано доповнює його відповіді, обстоює власну позицію; вміє вести діалог у різних комунікативних ситуаціях за змістом прочитаного, дотримуючись правил мовленнєвого етикету; бере участь у рольових іграх; виявляє здатність працювати в парі, групі, предметно ставить запитання учасникам діалогу, полілогу тощо); володіє досвідом комунікації з джерелом інформації (текстом): знаходить у тексті прямі і приховані авторські запитання, які потребують обмірковування відповідей у процесі читання; самостійно ставить запитання до змісту тексту, прогнозує його орієнтовний зміст, розуміє авторську позицію; будує зв'язні висловлювання за змістом прочитаного (прослуханого); володіє різними видами переказу: повним, вибірконим, стислим;

уведомлює, що підручник, навчальні посібники, науково-пізнавальні книжки, видання довідкового характеру є важливими джерелами одержання потрібної інформації;

уведомлює призначення ілюстративного, довідково-інформаційного апарату дитячої книжки, за їх допомогою самостійно визначає орієнтовний зміст різних типів і видів дитячих книжок;

володіє прийомami самостійного пошуку потрібної інформації, користуючись:

а) видами бібліотечно-бібліографічної допомоги (тематичний, алфавітний каталог, бібліографічно-інформаційні видання для дітей), інтернет-ресурсами дитячої бібліотеки;

б) різними джерелами друкованої продукції (науково-пізнавальні книжки з різних галузей знань, словники, довідники, енциклопедії, періодичні видання для дітей);

в) використовуючи формальні елементи тексту (підзаголовки, рубрики, виноски, посилання);

розуміє інформацію, наведену в різних форматах (словесно, у вигляді схеми, таблиці, умовних позначок);
у сфері застосування загальнопізнавальних читачьких умінь:

уведомлює зміст базових міжпредметних і предметних понять, які відображають істотні зв'язки між об'єктами і процесами читання (книжка, твір – художній, науково пізнавальний. автор, творчість, спілкування та ін.);

володіє аналітичним видом читання (ознайомлювальним і пошуковим – з допомогою вчителя, застосовує їх відповідно до мети читання);

розрізняє різні види текстів (художній, науково-пізнавальний, навчальний, довідковий), спіраючись на особливості кожного виду (на практиці);

самостійно орієнтується в логічній структурі текстів різних видів; застосовує найпростіші прийоми їх аналізу (складає простий план, встановлює послідовність подій у творі, взаємозв'язки між подіями, вчинками героїв, явищами, фактами і т. ін.);

прогнозує орієнтовний зміст тексту, спіраючись на заголовки, опорні слова, ілюстрації, невербальну інформацію (таблиці, схеми, графіки і т. ін.);

визначає тему і основну думку твору (тексту);

формулює нескладні висновки, спіраючись на текст; знаходить аргументи, що підтверджують висновки.

<p>Операційно-діяльнісний</p>	<p>Предметні результати:</p> <p>сприймає художню літературу як особливий вид мистецтва; розрізняє прозові, постичні, драматичні, авторські, фольклорні твори (на практиці); правильно називає художній твір за жанровими ознаками (казка, оповідання, вірш, байка і т. ін.); розрізняє художні твори за емоційним настроєм; визначає героїв твору, розуміє авторське до них ставлення; сприймає засоби художньої виразності (порівняння, епітет, метафора – без вживання термінів), розуміє їх роль у творі, використовує у мовленні під час переказу, опису, надання характеристик; вміє читати літературний твір за ролями; самостійно та з допомогою вчителя виконує творчі види завдань до прочитаного (доповнення, творчий переказ і т. ін.); вміє користуватися прийомом складання казок, загадок, лічилок, римованих рядків; складає коротку анотацію на прочитаний твір</p>
<p>Рефлексивний</p>	<p>Учень:</p> <p>здійснює самоаналіз, самооцінку засвоєння змісту навчального матеріалу, дотримуючись такої послідовності: «знаю», «розумію, можу пояснити», «вмію», «висловлюю своє ставлення»; усвідомлює, яка інформація у тексті виявилася знайомою, добре відомою, яка – новою, що потребує додаткового з'ясування; висловлює власну аргументовану думку щодо загального змісту прочитаного (чим твір сподобався – не сподобався); співвідносить, оцінює власну думку з думками однолітків під час колективного обговорення змісту твору; висловлює оцінні судження стосовно вчинків персонажів, мотивів їхньої поведінки (з використанням емоційно-оцінної лексики); виявляє емоційне ставлення до змісту прочитаного, вчинків персонажів, використовуючи мовленнєві та позамовні (жести, міміку) засоби виразності; виявляє власне ставлення до змісту прочитаного під час виконання письмових творчих робіт, ілюстрування тощо</p>

Література

1. Навчальна програма. Літературне читання (для 2–4 класів) / О. Я. Савченко, В. О. Мартиненко та ін // Навчальні програми для загальноосвітніх навч. закл. – К. : Освіта, 2012. – С. 71–97.

Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/newstmp/2011/20_04/12/.

2. Мартиненко В. О. Формування змісту літературного читання молодших школярів: сучасний вимір / Валентина Мартиненко // Укр. л-ра в загальноосвіт. шк. – 2011. – №9. – С. 5–8.

3. Порядина М. Е. Чтение и книжный рынок в информационном обществе / М. Е. Порядина, К. М. Сухоруков. – М., 2006. – 248 с.

1.5.3.3. Компетентнісні результати навчання математики

О. В. Онопрієнко

Ідею реалізації компетентнісного підходу до навчання математики розгорнуто в змісті нової редакції Державного стандарту початкової загальної освіти (ДС) [2]. У частині документа – освітня галузь «Математика» – такі основні поняття, як «компетенція», «компетентність», «ключова компетентність», «предметна компетентність» та ін. конкретизовані й наповнені відповідним змістом.

Провідною метою галузі визначено формування в учнів предметної математичної компетентності – поліфункціонального особистісного утворення, яке характеризує здатність створювати математичні моделі процесів навколишнього світу, застосовувати досвід математичної діяльності під час розв’язання навчально-пізнавальних і практично орієнтованих задач. Відповідно, метою початкового навчання математики визнано «формування предметної математичної і ключових компетентностей, необхідних для самореалізації учнів у світі, який швидко змінюється».

Математична компетентність формується у процесі оволодіння предметними компетенціями. Предметні математичні компетенції – це соціально закріплений результат навчання, репрезентований у ДС у частинах «Зміст освіти» і «Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів». Вони в поєднанні з важливими для галузі ключовими компетенціями – умінням учитися, комунікативною та ін. – узагальнено подані в переліку завдань, якими передбачено формування в учнів:

- цілісного сприйняття світу, розуміння ролі математики у пізнанні дійсності; готовності до розпізнавання проблем, які розв’язуються із застосуванням математичних методів, здатності розв’язувати сюжетні задачі, логічно міркувати, обґрунтовувати свої дії та виконувати дії за алгоритмом;

- вміння користуватися математичною термінологією, знаковою і графічною інформацією; орієнтуватися на площині та у просторі; застосовувати обчислювальні навички у практичних ситуаціях і розуміти сутність процесу вимірювання величин;

- інтересу до вивчення математики, творчого підходу та емоційно-ціннісного ставлення до виконання математичних завдань; уміння навчатися.

Предметні компетенції диференційовано окремо за класами (з першого по четвертий) у навчальній програмі. В основу розроблення програми, як і Державного стандарту, покладено ідею реалізації компетентнісної освіти. Відповідно конкретизовано цілі, пов'язані з формуванням ключових компетентностей у процесі навчання математики. Зокрема, виділено показники вміння вчитися як особливо важливої для учнів молодшого шкільного віку ключової компетентності, а саме: здатність учня сприймати та визначати мету навчальної діяльності; зосереджуватися на предметі діяльності; відбирати й застосовувати потрібні знання і способи діяльності для розв'язування навчальної задачі; використовувати набутий досвід у конкретній навчальній або життєвій ситуації; висловлювати ціннісні ставлення до результату й процесу власної діяльності; усвідомлювати, аналізувати, оцінювати, коригувати результати своєї діяльності.

У програмі детальніше подані поняття предметної математичної компетенції і компетентності. Зокрема наголошується, що предметні компетенції є структурними елементами змісту математичної освіти. Їх базис становлять знання, уміння, навички, способи діяльності, яких набувають учні в процесі навчання. Результатом засвоєння предметних компетенцій є математична компетентність учнів. У контексті початкового навчання предметна математична компетентність розглядається як здатність школяра актуалізувати, інтегрувати й застосовувати в конкретній життєвій або навчальній проблемній ситуації набуті знання, уміння, навички, способи діяльності.

У документі також виокремлено ознаки предметної математичної компетентності. Зазначено низку завдань навчання математики, реалізація яких важлива для розвитку індивідуальності учня. Детально описано зміст навчання математики: у пояснювальній записці наголошено на важливих наукових і методичних аспектах розроблення змісту. Згідно зі стандартом, вимоги до навчальних досягнень учнів подано в категоріях компетентнісного підходу. Вони розташовані відповідно до чотирьох рівнів засвоєння – знання, розуміння, застосування, обґрунтування, що забезпечить об'єктивність оцінювання.

Предметні математичні компетенції конкретизуються в описах вимог за змістовими лініями – «Числа. Дії з числами»; «Величини»; «Математичні вирази, рівності, нерівності»; «Сюжетні задачі»; «Просторові відношення, геометричні фігури»; «Робота з даними».

Зупинимось на нововведеннях у навчальній програмі, які сприятимуть досягненню мети галузі.

Зміст нової програми з математики для 1–4-х класів ураховує дидактичні принципи наступності між дошкільям і початковою школою, а також перспективності в навчанні учнів між початковою й основною ланками освіти.

Тому навчання математики у кожному класі починається з узагальнення та систематизації попередньо сформованих знань та умінь учнів, у першому класі – математичних уявлень, сформованих під час дошкільної підготовки.

Згідно із Законом України «Про дошкільну освіту» на законодавчому рівні закріплено вимогу формувати у дітей готовність до системного навчання. У зв'язку з цим навчальна програма для 1-го класу передусім спирається на надбання старшого дошкільного віку – показники логіко-математичного розвитку, визначені Програмою розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт».

З метою поступового входження першокласника до навчального процесу в програмі 1-го класу передбачено достатньо тривалий період для узагальнення й систематизації математичних уявлень, набутих у передшкільний період. Таким чином, засвоєння учнями початкових математичних знань і способів діяльності, їх практичне застосування ґрунтуються на уявленнях, які на елементарному рівні відображають ознаки, властивості та відношення предметів навколишнього світу. Виділення ознак об'єктів, порівняння за однією або кількома ознаками, узагальнення за спільними ознаками тощо потребують актуалізації знань геометричного матеріалу.

Найважливішим завданням навчання математики в початковій школі є формування в учнів усвідомлених і міцних обчислювальних навичок – основи обчислювальної компетентності. Тому змістова лінія «Числа. Дії з числами» традиційно для початкового курсу математики є провідною і реалізовується наскрізно.

Так само, як і в дошкільному навчанні, першокласники оперують предметними множинами. Водночас відповідний матеріал набуває подальшого розвитку.

У програмі чітко визначені теоретичні засади початкового курсу математики – теоретико-множинну теорію. В учнів формують поняття про множину як сукупність об'єктів, про підмножину як частину множини. Лічба пов'язується із практичною роботою з предметними множинами – визначенням кількості елементів множини. Суть дії додавання розкривають як практичну операцію об'єднання множин без спільних елементів, а віднімання – як вилучення підмножини з множини.

За результатами опанування програми «Впевнений старт» діти мають уміти виконувати додавання й віднімання у межах 10. Оскільки це базова тема початкового курсу математики, у програмі 1-го класу акцентується увага не лише на засвоєнні учнями таблиць додавання й віднімання чисел у межах 10, а й на формуванні прийомів обчислення.

На уявленнях дошкільників про склад чисел базується тема «Табличне додавання і віднімання у межах 10». Перед складанням таблиць додавання і віднімання в межах 10 формують такі обчислювальні прийоми: додавання і віднімання чисел 2–5 частинами; додавання чисел 6–9 на основі перестав-

ного закону додавання, віднімання чисел 6–9 на основі взаємозв'язку між діями додавання і віднімання. Таким чином учні набувають обчислювальних навичок, а не лише запам'ятовують табличні результати.

Основу курсу математики традиційно становить вивчення арифметики цілих невід'ємних чисел й основних величин, навколо чого формуються вміння розв'язувати сюжетні математичні задачі, алгебраїчна і геометрична пропедевтика. З кожним роком навчання множина чисел розширюється, вводяться нові одиниці вимірювання величин: маса, довжина, місткість, час; розглядаються співвідношення між одиницями вимірювання певної величини, перетворення іменованих чисел, поданих у меншій одиниці вимірювання, у більшу й навпаки; порівняння іменованих чисел, дії з ними.

Найсуттєвіших змін у програмі зазнав порядок вивчення нумерації чисел і арифметичних дій з числами та величинами. Згідно з новою програмою, у 1-му класі вивчаються числа та арифметичні дії додавання і віднімання без переходу через розряд у концентрах «Десяток» і «Сотня», у 2-му класі – арифметичні дії додавання і віднімання з переходом через розряд у два етапи: додавання й віднімання з переходом через десяток у межах 20 (табличне) і додавання та віднімання чисел з переходом через розряд у межах 100.

Таким чином, нумерація чисел у концентрі «Сотня» та додавання й віднімання у межах 100 без переходу через розряд, що раніше пропонувалося в другому класі, тепер учні вивчатимуть у першому. Водночас вивчення додавання і віднімання одноцифрових чисел із переходом через десяток з першого класу перенесено до другого. Зважаючи на пізнавальні потреби та можливості учнів, їхню готовність до опанування принципово нової дії, у першому класі з метою пропедевтики можна подати додавання і віднімання чисел у межах 20 з переходом через десяток шляхом використання наочного матеріалу.

Письмовий прийом додавання й віднімання, який раніше вводився у другому класі, у новій програмі пропонується у третьому.

Усі табличні випадки множення і ділення вивчаються у 2-му класі, тоді як у попередній програмі вони були «розірвані» на два роки навчання: множення і ділення на 2, 3, 4, 5 вивчалися наприкінці другого класу, а на 6, 7, 8, 9 – у третьому.

Зміст навчального матеріалу 3-го класу стосовно арифметики цілих чисел будується на концентрі «Тисяча». На відміну від попередньої програми, письмовий прийом додавання й віднімання вводиться на матеріалі трицифрових чисел. Програма 3-го класу була скорочення за рахунок вивчення таблиць множення й ділення – це заощадить час на опанування учнями навичок позатабличного множення та ділення. Ці навички формуються протягом навчального року, а не наприкінці, як було раніше, оскільки множення та ділення круглого числа на одноцифрове, ділення круглого на кругле число вводяться ще в межах вивчення нумерації трицифрових чисел.

У 4-му класі учні вивчають нумерацію чисел у концентрі «Мільйон», узагальнюють позиційний принцип запису чисел, засвоюють алгоритми письмового додавання і віднімання, множення і ділення багатоцифрових чисел на одно-, дво- та трицифрові.

Нумерація багатоцифрових чисел розглядається як побудова десяткової системи числення, а не через нарощування розрядів, що дає змогу ввести в програму множення і ділення на трицифрові числа та заощадити час на вивчення інших питань програми.

Множення та ділення багатоцифрових чисел за новою програмою вводиться поетапно. На початку навчального року під час узагальнення й систематизації знань учнів за попередній рік навчання передбачено ознайомлення учнів із письмовими прийомами множення і ділення двоцифрових та трицифрових чисел на одно-і та двоцифрові числа. На цьому етапі вміння виконувати множення та ділення письмово не є обов'язковим результатом навчання. Далі вміння учнів застосовуються до множини багатоцифрових чисел через перенесення відомого способу виконання дій з трицифровими числами. Такий підхід зумовлений тим, що письмове множення й особливо письмове ділення, складні за своєю структурою. Для їх повноцінного засвоєння потрібен тривалий час, тому цей процес «розтягнуто» майже на півроку.

Отже, вивчення нумерації чисел поєднується з вивченням арифметичних дій, водночас вивчаються також прийоми усного додавання, віднімання, множення і ділення відповідної множини цілих невід'ємних чисел. Завдяки цьому спрощується ознайомлення учнів із прийомами усного виконання дій, застосовуваних до розв'язування математичних задач, виконання обчислень, тобто, теоретичні відомості відразу реалізуються на практиці.

Поняття числа безпосередньо пов'язане з вимірюванням величин. Завданням змістової лінії «Величини» є ознайомлення учнів із основними величинами та їх вимірюванням. Ця змістова лінія є пропедевтичною основою для побудови моделей навколишнього світу, важливою ланкою, що пов'язує математику з іншими науками. Вивчення довжини, маси, місткості, часу, вартості, площі та способів вимірювання цих величин перебуває у тісному зв'язку з формуванням поняття числа, вивченням арифметичних дій та геометричних об'єктів. Одиниці вимірювання величин вводять поступово за конценрамами – десятком, сотня, тисяча, мільйон.

Важливо формувати в учнів уміння використовувати різні одиниці вимірювання величин у процесі розв'язання практично орієнтованих задач. Ознайомлення з трійками взаємопов'язаних величин, які перебувають у пропорційній залежності, взаємозв'язку між однойменними величинами, характером зміни однієї величини залежно від зміни іншої при сталій третій є основою для навчання розв'язування сюжетних математичних задач. Поняття величини – одне з головних у контексті формування в учнів цілісної

картини світу, практичного застосування досвіду навчальної математичної діяльності в життєвих ситуаціях.

Водночас із вивченням арифметичного матеріалу вводять елементи алгебри, подані змістовою лінією *«Математичні вирази. Рівності. Нерівності»*. На конкретних прикладах розкривають поняття про вирази – числові та зі змінною; рівності – числові, рівняння, формули; нерівності – числові та зі змінною. Одним із питань алгебраїчної пропедевтики в початковій школі є формування уявлення про залежність результату арифметичної дії від зміни одного з її компонентів. Робота з цим змістом є підготовкою до засвоєння функціональної залежності на наступному ступені математичної освіти.

Вивчення елементів геометрії передбачено змістовою лінією *«Просторові відношення. Геометричні фігури»*. Головне завдання полягає у розвитку в учнів просторових уявлень, умінь спостерігати, порівнювати, узагальнювати й абстрагувати; формуванні практичних умінь будувати, креслити, моделювати й конструювати геометричні фігури від руки та за допомогою простих креслярських інструментів. У початковому курсі математики в учнів формують уявлення та поняття про геометричні фігури на площині, їхні істотні ознаки і властивості; вчать розпізнавати геометричні фігури у просторі та їх елементи, зіставляти образи геометричних фігур із навколишніми предметами. Об'ємні тіла – куб, піраміда, куля, циліндр – розглядають одночасно з плоскими фігурами. При цьому реалізується фузійоністський підхід, згідно з яким навчання геометрії слід розпочинати саме з об'ємних фігур, а від них йти до плоских. Навчальна діяльність, пов'язана з вимірюванням і обчисленням геометричних величин, дає можливість проілюструвати просторові та кількісні характеристики реальних об'єктів, організувати продуктивну діяльність молодших школярів.

Одним із завдань навчання математики є формування в учнів здатності розпізнавати практичні проблеми, які можна розв'язати із застосуванням математичних методів. У зв'язку з цим особливо значуща роль відведена окремо виділеній змістовій лінії *«Сюжетні задачі»*.

Сюжетні задачі постають важливим засобом ілюстрування і конкретизації навчального матеріалу; розвитку пізнавальних процесів, оволодіння прийомami розумової діяльності; виховання вольових якостей, естетичних почуттів; розвитку вміння будувати судження, робити висновки; формування в учнів мотивації до навчальної діяльності, інтересу та здатності до цієї діяльності. Сюжетні задачі, особливо практично орієнтовані, забезпечують зв'язок математики з реальним життям дитини, виявлення учнем своєї компетентності. Уміння розв'язувати задачі є показником навченості й наукованості, здатності до самостійної навчальної діяльності.

У 1-му класі зосереджено увагу на опануванні учнями поняття «задача», складовими задачі; на визначенні зв'язків між умовою і запитанням. Учні навчаються розв'язувати прості задачі семи видів – на визначення суми або

різниці, невідомих доданка, зменшуваного чи від'ємника, на збільшення або зменшення числа на кілька одиниць, на різницеve порівняння. На пропедевтичному рівні учні ознайомлюються з поняттям «обернена задача», що особливо доцільно здійснювати під час формування вміння розв'язування простих задач на визначення невідомих компонентів додавання і віднімання. Першокласників навчають аналізувати формулювання задачі, добирати арифметичну дію, якою відповідають на запитання задачі, записувати розв'язок, формулювати відповідь.

Зміст задачного матеріалу 2-го класу розширюється за рахунок введення нових видів простих задач та задач на збільшення або зменшення числа на кілька одиниць, сформульованих у непрямій формі.

Підготовча робота до введення складених задач передбачає розв'язування задач із зайвими числовими даними або з числовими даними, яких бракує; під час їх розв'язування учні мають обирати числові дані, достатні для відповіді на запитання задачі, або стикаються із ситуацією, коли числового даного, необхідного для відповіді на запитання задачі, немає. Розв'язування двох послідовних задач або задач з двома запитанням із подальшим аналізом їх розв'язку дає змогу розпочати формування уявлення про існування запитань, на які не можна відповісти однією арифметичною дією, що в подальшому значно полегшить формування поняття про складену задачу.

У програмі чітко визначено загальні прийоми розв'язування задач – складові уміння розв'язувати задачі, якими мають володіти учні під кінець навчального року.

Уявлення про процес розв'язування задачі формується як перехід від текстової моделі (текст задачі) до схематичної (короткий запис, схематичний рисунок), а далі – до математичної (вираз, рівняння). Процес розв'язування задачі передбачає аналіз її умови, подання результатів цього аналізу у вигляді допоміжної моделі – короткого запису (схематично, таблицею, кресленням), схематичного рисунка тощо; пошук шляхів і складання плану розв'язування задачі, створення математичної моделі задачі. Під час розв'язування простих задач акцент робиться на обґрунтуванні вибору арифметичної дії, необхідної для відповіді на запитання задачі; під час розв'язування складених – на аналітичних або синтетичних міркуваннях щодо пошуку плану розв'язування.

У процесі роботи над задачею бажана перевірка правильності її розв'язку. Така перевірка може бути прямою (встановлення відповідності між числами, отриманими в результаті розв'язування, і даними в умові задачі, попередній прикидці майбутнього результату) і непрямую (складання й розв'язування оберненої задачі або розв'язування задачі іншим способом).

У вимогах до підрозділу – «загальні прийоми розв'язування задач» визначено дії та рівень їх засвоєння, які дають випускникові початкової школи можливість самостійно розв'язувати задачі вивчених видів. Таким чином

створюються умови для коректного діагностування рівня підготовки дитини до навчання в основній школі (С. О. Скворцова).

На потребу часу зміст навчання математики в початковій школі вперше доповнено дидактичною лінією *«Робота з даними»*. На доступному рівні шляхом виконання практично орієнтованих задач молодші школярі ознайомлюються з найпростішими способами подання інформації, навчаються читати і розуміти, знаходити, аналізувати, порівнювати інформацію, подану в різний спосіб. Навчальний матеріал цієї змістової лінії дасть змогу сформувати в школярів первинні уявлення про деякі прийоми обробки даних спостережень за навколишнім світом. Матеріал подається наскрізно у вигляді основних понять і фактів, які формуються шляхом розгляду конкретних ситуацій і використання міжпредметної змістової інформації; способів добору, упорядкування, інтерпретації даних; моделювання описаних ситуацій у формі таблиць, схем, діаграм.

Зокрема, у змістовій лінії «Числа. Дії з числами» використовується числовий промінь для ілюстрації початкового відрізка натурального ряду, схематичної інтерпретації арифметичних дій, відношення різницевого і кратного порівняння, таблиці складу чисел, таблиці розрядів і класів тощо. У змістовій лінії «Величини» для унаочнення порівняння результатів вимірювання величин використовують лінійні або стовпчасті діаграми, формують первинні уявлення про добір і накопичення даних, занесення до таблиці; читування інформації, заданої за допомогою лінійних і стовпчастих діаграм, таблиць, графів. Опрацювання змістової лінії «Сюжетні задачі» передбачає подання аналізу тексту задачі у вигляді схеми, рисунка, таблиці, ілюстрування шляхів її розв'язання за допомогою граф-схеми («дерева міркувань»).

Загалом зміст програми узгоджений із сучасним розвитком математичної освіти, враховує наступність і перспективність її вивчення у системі дошкільної освіти та основної школи, сприяє формуванню наукової основи для свідомого, цікавого опанування навчальним матеріалом, забезпечує загальний та математичний розвиток молодшого школяра.

Таким чином, сучасне нормативне забезпечення засвідчує процес вибудовування у вітчизняній системі початкової освіти цілісної стратегії реалізації моделі навчання, що ґрунтується на компетентнісному підході.

Література

1. Навчальна програма. Математика (для 1–4 класів) / О. В. Онопрієнко, С. О. Скворцова, Н. П. Листопад // Навчальні програми для загальноосвітніх навч. закл. – К. : Освіта, 2012. – С. 138–170.

2. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/newstmp/2011/20_04/12/.

Европейская рамка квалификаций [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.volsu.ru/rus/info/part5.doc>.

Про дошкільну освіту : Закон України (станом на 6 липня 2010 р.) // Відомості Верховної Ради України. – 2010. – № 46.

3. *Луговий В. І.* Концептуальні засади розроблення національної рамки кваліфікації / В. І. Луговий // Вища школа. – 2010. – №9.

4. *Савченко О. Я.* Концепція розроблення нової редакції Державного стандарту початкової загальної освіти / О. Я. Савченко // Початкова школа. – 2010. – №4.

5. *Савченко О. Я.* Якість початкової освіти: сутність і чинники впливу / О. Я. Савченко // Початкова школа. – 2009. – №8.

1.5.3.4. Компетентнісні результати навчання природознавства

І. В. Андрусенко

Формування в учня початкових класів природознавчої компетентності – це процес набуття ним особистісних якостей, що характеризують здатність розв'язувати доступні соціально й особистісно значущі практичні та пізнавальні задачі, пов'язані з реальними об'єктами природи у сфері відносин «людина – природа», які реалізуються через змістові лінії відповідного курсу: «Об'єкти природи», «Взаємозв'язки у природі», «Земля – планета Сонячної системи», «Україна на планеті Земля», «Рідний край», «Охорона і збереження природи», «Методи пізнання природи».

Предметні компетентності в галузі природознавства – це також здатність учня використовувати природничі знання для вирішення проблеми у життєвій ситуації, яка може бути досліджена й розв'язана за допомогою спеціальних методів дослідження, провідними з-поміж яких постають спостереження та досліди. Ці висновки потрібні для розуміння навколишнього світу й тих змін, які вносить до нього діяльність людини, для прийняття відповідних рішень. [1, с.315]

Природознавча компетентність охоплює такі предметні результати: природничо-наукові поняття та уявлення, предметні та загальнонавчальні вміння, досвід діяльності, пов'язаний із ситуаціями, в яких використовуються природничо-наукові знання та вміння. У процесі навчання природознавства такі результати виявляються у:

- засвоєнні й застосовуванні природничих знань для набуття нових знань, розпізнавання природних об'єктів, пояснення природних явищ, постановки запитань, формулювання висновків;
- розумінні основ природознавства як форми людського пізнання й дослідження;
- демонструванні знань про природничі науки і технології, що впливають на матеріальну, інтелектуальну і культурну сфери;
- виявленні активної громадянської позиції під час розв'язання проблем, пов'язаних із природознавством.

Предметні природознавчі компетентності формуються на змісті різних напрямів галузі, а саме:

- природничо-наукових знань, які охоплюють змістові блоки:

- «Явища природи»;
- «Системи неживої та живої природи»;
- «Системи, пов'язані з Землею і Всесвітом» ;
- «Технологічні системи»;
- методологічних знань:
 - «Знання про науку»;
 - «Природничо-наукові дослідження»;
 - «Природничо-наукові пояснення»;
- застосування природознавства в особистому, соціальному і глобальному контексті:
 - «Природні ресурси» ;
 - «Навколишнє середовище»;
 - «Джерела небезпеки та ризики»;
 - «Зв'язок природознавства і технології».

Предметні компетентності учнів виявляються у таких ознаках:

- орієнтування в життєвих ситуаціях, що апелюють до науки і технології;
- розуміння навколишнього світу на основі наукових знань, що передбачає володіння знаннями про навколишній світ і його закони;
- вміння ставити наукові запитання, здатність звернутися до наявних наукових знань і використовувати їх, робити висновки на підставі доведених фактів;

• наявність інтересу до природничих знань і систему цінностей природничого характеру, допитливість, усвідомлення екологічних проблем і позитивне ставлення до збереження навколишнього середовища.

Таким чином, під час розроблення завдань для формування предметної компетентності враховують чотири аспекти:

- ситуації і контексти, в яких представлені завдання;
- знання, необхідні для вирішення завдання;
- уміння розв'язувати природничі проблеми;
- ставлення учнів.

Складники природознавчої компетентності реалізуються в освітній галузі шляхом:

- мотивування учнів до інтелектуальної та мовленнєвої діяльності, спостережливості, допитливості, виявлення творчих здібностей;
- опанування способів навчальної і природознавчої діяльності, які завоюються учнями у формі розумових і практичних умінь і навичок;
- виявлення емоційно-ціннісного ставлення до природознавчої діяльності;
- урізноманітнення типології уроків (комбінований урок; урок-екскурсія; урок-подорож; урок-дослідження тощо);
- застосовування практичних методів навчання на різних етапах уроку (спостереження, ігрові вправи, практичні дії, практичні роботи), методів

взаємодіючого навчання (рольові ігри, робота в малих групах, в парах тощо) у поєднанні зі словесними методами навчання;

- застосування системи компетентнісно орієнтованих завдань і навчальних ситуацій;

- забезпечення змістових та мотиваційних зв'язків природознавства з навчальним матеріалом інших предметів початкової школи;

- забезпечення міжсуб'єктної взаємодії, співпраці вчителя з батьками, батьків з дітьми.

Зміст навчання природознавства охоплює такі розділи: «Вступ», «Світ, у якому ти живеш», «Світ неживої природи», «Світ живої природи», «Рідний край», «Моя країна – Україна», «Запитання до природи»

Кожен розділ поділяється на теми, сутність яких полягає в розкритті уявлення чи поняття про предмет, явище, способи виконання певних дій чи видів навчальної діяльності.

У процесі навчальної діяльності щодо предмета природознавства пріоритетною компетентністю є дослідницька, яка сприяє розвитку ключових компетенцій:

- *інформаційна* – пошук, аналіз і добір необхідної інформації з предмета, а також у навколишньому світі;

- *навчально-пізнавальна* – здобуття наукових знань із навколишньої дійсності; оволодіння методами пізнання природи;

- *діяльнісна* – виконання природничих спостережень, дослідів, досліджень, проєктів; вибір форм, методів і засобів діяльності; оцінювання результатів власної діяльності; коригування діяльності;

- *комунікативна* – зіставлення власного досвіду з набутими знаннями; уміння представити себе, ставити запитання, вести бесіду, дискусію; запис результатів спостережень, досліджень, проєктів.

- *соціокультурна* – аналіз ситуації захисту і збереження природних ресурсів, уміння діяти з користю для навколишнього середовища, бути активним громадянином у суспільстві.

Формуванню природознавчої компетентності сприятиме діяльність із вивчення та вирішення природоохоронних проблем на підставі природознавчих цінностей і поведінкових норм.

Однією з умов формування ключових освітніх компетентностей є створення шкільного природничого середовища, що охоплює всі ступені навчання.

У формуванні природознавчої компетентності учнів початкових класів відіграє важливу роль метод проєктів [2, с.128]. Проєктна діяльність учнів, яка організовується у процесі виконання навчального проєкту, дає змогу зняти суперечності між рівнем їхніх знань і вмінням працювати самостійно, забезпечує комплексний підхід з орієнтацією на самостійну дослідницьку роботу, розвиток творчих здібностей, активізує роботу з використання еле-

ментів інформатизації та комп'ютеризації навчального процесу. Проектна діяльність має дослідницьку та практичну спрямованість. Вона допоможе учням розвивати вміння здобувати необхідні знання, орієнтуватися в складних умовах сучасного інформаційного потоку, виявляти і розв'язувати природоохоронні проблеми.

Отже, формування природознавчої компетентності учня шляхом засвоєння системи інтегрованих знань про природу, способів навчально-пізнавальної діяльності, розвитку ціннісних орієнтацій у різних сферах життєдіяльності та природоохоронної практики, передбачає формування системи уявлень та понять про предмети і явища природи, взаємозв'язки й залежності між ними; предметних умінь на основі засвоєних природознавчих знань.

Література

1. Байбара Т. М. Природознавство в курсі «Я і Україна Т. М. Байбара // Навчання і виховання учнів 3 класу : метод. посібн. для вчителів / упор. О. Я. Савченко. – К., 2005. – С. 300 – 318.
2. Онопрієнко О. В. Науково-методичний супровід проектно-технологічної діяльності суб'єктів освітніх(педагогічних) систем // Управління проектами в закладах освіти : посіб. / Л. А. Онищук, О. В. Онопрієнко, О. О. Клокун та ін. – К.: [б. в.], 2004, – 250 с.

Розділ II. Методика формування в учнів початкової школи предметних компетентностей

2.1. Формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови

2.1.1. Формування мовної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови

М. С. Ващуленко

Головна мета реформування сучасної загальноосвітньої школи – підготовка компетентної особистості, здатної до пошуку правильних рішень у конкретних навчальних, життєвих, а в майбутньому і професійних ситуаціях. Одним із основних факторів становлення особистості є розвиток її комунікативної компетентності, яка полягає у здатності слухати, сприймати і відтворювати інформацію, читати і розуміти текст, вести діалог, брати участь у дискусіях, переконувати й обстоювати свій погляд на ті чи інші мовні явища і мовленнєві ситуації, висловлювати власні думки, міркування, погляди як у усній, так і в письмовій формах.

Саме ці завдання закладено у змісті початкового курсу української мови (див. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1–4 класи. К.: Початкова школа, 2006). Конкретизація змісту представлена в підручниках і посібниках з навчання грамоти й української мови для 1–4-х класів.

Паралельно з оновленням змісту реалізація компетентнісного підходу передбачає удосконалення методів, прийомів, засобів, форм навчання. Цій проблемі приділяли увагу науковці-методисти І. П. Гудзик, С. Г. Дубовик, К. І. Пономарьова, О. Ю. Прищепа, О. Н. Хорошковська та ін. У своїх публікаціях вони розглядали окремі аспекти формування комунікативної компетентності, зокрема: формування аудіативних умінь молодших школярів, розвиток діалогічного і монологічного мовлення, функціональний підхід до вивчення мовного матеріалу в початковому курсі української мови тощо.

Однак повноцінне забезпечення компетентнісного підходу потребує створення цілісної методики формування комунікативної компетентності учнів початкових класів, яка б адаптувала сучасні новаторські методи, прийоми, засоби, форми організації навчальної діяльності у процес навчання української мови з метою розвитку молодшого школяра як компетентної особистості. Відповідно до змісту початкової мовної освіти комунікативна компетентність в обсязі нашого дослідження охоплюватиме три складники: *мовленнєвий, мовний і соціокультурний*.

Саме така потреба зумовила вибір теми наукового дослідження «Формування мовної комунікативної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови».

Комунікативна компетентність – це сукупність знань про спілкування в різноманітних умовах і з різними комунікантами, а також знань вербаль-

них і невербальних засад інтеграції, умінь їх ефективного застосування у конкретному спілкуванні в ролі як адресанта, так і адресата (Ф. С. Бацевич).

Найважливішими складниками комунікативної компетентності у лінгвістиці вважаються:

- мовна компетенція (здатність розуміти і продукувати необмежену кількість правильних повідомлень);
- дискурсивна (мовленнєва) компетенція (здатність поєднувати повідомлення у зв'язні дискурси);
- соціолінгвістична компетенція (здатність розуміти і продукувати мовлення у конкретному соціолінгвістичному контексті спілкування);
- соціокультурна компетенція (уміння використовувати соціокультурний контекст: звичаї, норми, ритуали, соціальні стереотипи).

У лінгвістиці виокремлюють ще такі компетенції: ілюктивну (здатність реалізовувати комунікативні наміри), стратегічну (уміння брати ефективну участь у спілкуванні, добираючи правильну стратегію і тактику спілкування) та ін.

Мовленнєвий компонент виявляється в умінні використовувати мовні засоби для розуміння тексту і побудови усних і письмових зв'язних висловлювань.

До *мовного* компонента відносимо розуміння значення слів, які формують лексичну основу мови, знання правил їх сполучення, уміння будувати різні за метою висловлювання, інтонацією та структурою речення, що є основою розуміння й продукування текстів різного типу (розповідь, опис і міркування).

Соціокультурний компонент передбачає вміння орієнтуватися в соціальних ситуаціях, визначати особистісні якості співрозмовників, щоб відповідно поводитися з ними.

Методика формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови передбачає визначення теоретичних засад компетентнісного підходу до навчання мови і рекомендації методів, прийомів, форм організації навчальної діяльності, націлених на забезпечення комунікативно спрямованого мовленнєвого розвитку молодших школярів, якому підпорядковане вивчення мовної теорії.

Крім цих традиційних для шкільної мовної освіти знань і вмінь, нові програми з української мови як мови навчання передбачають і знання суто мовленнєвих норм і правил, якими молодші школярі мають користуватися в повсякденній навчальній і позанавчальній діяльності, застосовувати мовні й мовленнєві знання в різних навчальних і життєвих ситуаціях. Відомо, що мова як система «працює», «живе» тільки в процесі мовленнєвої діяльності людини

*Пташка....., в неї..... щічки,
..... лапки,..... шапка,
фартушок....., голосок.....*

*Пташка невеличка, в неї білі щічки,
сірі лапки, чорна шапка,
фартушок жовтенький,
голосок тоненький.*

То ж цю пташку... ..,
називаємо –... (синичка).

То ж цю пташку невеличку
називаємо –... ..(синичка).

– Прочитайте текст. Чи можна зрозуміти, про яку пташку йдеться в загадці? Прочитайте інший текст. За допомогою яких слів ми знайшли відгадку?

– Що характеризують слова, пропущені в першому тексті? Як, на вашу думку, ці слова змінили загадку? Поставте до цих слів питання і скажіть, чим вони схожі? (Вони називають ознаку і відповідають на питання «Який?»).

Продовжуємо роботу виконанням вправи, за якою учні читають уривок з оповідання Григорія Скребицького з художнім описом дятла, знаходять опис у тексті, дають повні відповіді на деталізовані запитання, поставлені в одному із завдань (необхідно зазначити, що саме цією вправою автори підручника забезпечують поєднання результатів формування понять, починаючи з емпіричного рівня й використовуючи міжпредметні зв'язки, накопичену учнями інформацію про навколишнє тощо).

Під час вивчення теми «Зв'язок прикметника з іменниками. Змінювання прикметників за числами (за зразком «один – багато»)» закріплюються вміння визначати в тексті прикметники, утворювати словосполучення іменників із прикметниками, добирати до предмета прикметники, змінювати прикметники за числами.

Щоб учні усвідомили особливості числа прикметників, учитель може продемонструвати два малюнки, на одному з яких зображено одну червону троянду, на другому – кілька троянд такого само кольору. Діти одержують завдання утворити за кожним із малюнків словосполучення, до складу яких входять іменник і прикметник – назва кольору. Учитель веде бесіду:

– Скільки троянд зображено на першому малюнку? (Одна.) А на другому? (Кілька, багато.)

– Скільки кольорів ви бачите на малюнках? (Один.)

Так діти доходять висновку, що одиниця/множина іменників зумовлена кількістю предметів, а одиниця/множина прикметників визначається не кількістю ознак, а числом іменника, від якого прикметник залежить.

Виконання наступної вправи продовжує роботу над закріпленням набутих умінь змінювати прикметників за числами. Таблична форма запису слів у стовпчики «один» і «багато» із зазначенням запитань сприяє кращому засвоєнню учнями понять «однина» і «множина» прикметників.

Один	Багато
Який? Яка? Яке?	Які?
червоний олівець	...(червоні) олівці
широке поле	...(широкі) поля
висока тополя	...(високі) тополі
маленький гудзик	...(маленькі) гудзики

Знайти прикметники, підкреслити червоним олівцем «один», синім – «багато».

*Кожній квітці навесні
сняться кольорові сні.
Кульбабі сняться золоті,
тюльпану — сні червоні,
і дуже-дуже голубі —*

*дзвіночку лісовому.
Бузку — бузкові сняться сні,
волошці — волошкові,
ромашці — білі від роси,
фіалці — фіалкові.
Борис Заверуха*

Вправи на закріплення.

Вправа 1. Гра «Сигнальники». Учитель читає вірші. Діти сигналізують картками, почувши прикметник. Записати словосполучення з прикметником «маміні».

*1. Мамині руки — щедрі, робочі —
втоми не знають з ранку до ночі.
Вранці, коли ще усі спочивають
,сонце, напевно, вони піднімають*

*Мамині руки — ніжні і милі —
воду ранкову з криниці носили.
Діти плескались, діти
вмивались, сонцю і матері щиро
всміхались.
Василь Грінчак*

*Чому на дворі блищать, мов перлини,
і чисті, й прозорі грайливі краплини?*

*Тому, що весела, ясна, чарівнана
маміне свято приходить весна!
Інна Кульська*

— Які ознаки предметів характеризують прикметники? (Ознаки за кольором, розміром, призначенням, належністю).

Вправа 2. Цікава етимологія.

Вишиванка — теперішня назва традиційної української вишитої чоловічої і жіночої сорочки. Українська вишивка — це «молитва без слів», а сама вишиванка — є оберегом для людини.

У народі є повір'я: якщо сорочка зроблена і вишита на добре життя, то вона надійно оберігатиме людину. Національне вбрання, національний костюм — це дещо більше, ніж одяг.

— Що означає «вишиванка» (сучасна назва української вишиваної сорочки)?

— Доберіть до слова *вишиванка* кілька прикметників, складіть з отриманими словосполученнями речення.

Найуживанішими в мовленні молодших школярів є якісні прикметники на позначення всіх тих властивостей предмета або особи, які сприймаються різними аналізаторами (розмір, форма, вага, колір, смак тощо). Значно меншою є кількість відносних прикметників. Як правило, словосполучення на зразок *вишневий сік, шкіряний м'яч* учні замінюють на словосполучення *сік із вишень, м'яч зі шкіри*.

Для вирішення цієї проблеми вчитель використовує «дзеркальні» завдання: замінювати такі словосполучення навпаки, використовувати замість іменника прикметники.

Точність опису предмета чи не найефективніше передано в загадках, оскільки в невеличкому віршикові надається стислий опис предмета або явища так, щоб відобразити найголовніші, найсуттєвіші ознаки. Робота над загадками корисна не лише для розвитку мислення, формування естетичних смаків та морального виховання дітей, а й для засвоєння ними слів – назв ознак та вироблення вмінь використовувати їх у мовленні. Тож, на нашу думку, необхідно добирати загадки, у яких чітко виражено істотні зовнішні та деякі внутрішні ознаки предметів або явищ, знайомих і зрозумілих дру-гокласникам (або дібрати загадки про вивчені ними предмети (явища) на уроках природознавства).

Інша вправа підручника містить ту саму загадку у двох варіантах – з пропущеними прикметниками і в поширеному. Учням спочатку пропонується відгадати скорочений варіант загадки, коли з'ясується, що виконати завдання неможливо, пропонується загадка з прикметниками. Учні аналізують обидва варіанти, визначають роль слів – назв ознак у мовленні, зокрема в загадках.

Додаткові вправи на закріплення.

– Відгадайте загадки, знайдіть слова – ознаки предметів, поставте до них запитання. Утворіть з будь-якою відгадкою речення.

– Складемо разом загадки за допомогою прикметників.

<i>Увесь... (колючий), такий злючий, ледве злякається — у клубок згортається. (їжак)</i>	<i>... (Колючий) клубочок прибіг у садочок. (їжак)</i>

Вправа 3. «Хвилинка творчості». Учитель пропонує дітям якомога точніше, емоційніше, яскравіше описати предмет (або явище).

Я падаю на ваші хати, я білий-білий і пухнастий, я прилипаю вам до ніг і називаюсь просто... (Сніг)

– Якими словами описано сніг? (*Білий, пухнастий*). Як іще його можна описати? (*Пухкий, м'який, блискучий, іскристий, холодний*).

– У яку пору року найчастіше буває сніг? (*Узимку*) А яка може бути зима, опишіть (*сніжна, біла, холодна, чарівна, морозна, крижана*).

– За допомогою якого слова – назви ознаки автор передав зимову картину? З чим найчастіше пов'язаний білий колір? (*Зі снігом, із зимою*).

У наступній вправі, яка допоможе дітям зрозуміти залежність прикметника від іменника, учитель пропонує виписати сполучення, такі слова поставивши питання.

*Зимове (яке?) слово — сніг,
зимове (яке?) слово — білий
з'єднались, і навкруг
сніжинки полетіли.*

*І лижі, й ковзани,
і теплі (які?) рукавички.
Зимові (які?) є пташки —
це снігурі й синички.*

*Зимове (яке?) слово — лід,
і ковзанка, і шуба.
Зимове (яке?) слово — піч,
пальто, мороз і груба.*

*А ще зимові (які?) є
дві дівчинки Оксани,
бо в їхніх іменах
від нас сховались... сани.
Надія Кир'ян*

— Про яку пору року йдеться у вірші? Які прикметники допомагають це зрозуміти?

— Порівняйте прикметники, які є основною характеристикою зими в попередніх віршах: *зимовий* і *білий*. Слово *зимовий* характеризує час, а прикметник *білий* є ознакою кольоровою, характеристикою «портрета» зими.

Учитель допомагає дітям дійти висновку, що білий колір — прикмета зими, ознака зими, це, так би мовити, «зимовий» прикметник.

Тему зими доречно продовжити у руханці, виконання якої варто супроводжувати загальним промовлянням віршика, учителеві слід звернути увагу дітей на інтонацію: спочатку голос повинен бути тихий, ніжний, і поступово зміцнюватися й кріпнути, переходити на загрозливий, суворий. Закінчуємо руханку «теплим» голосом та усмішками.

— *Повіяв зимовий вітерець.* (Лесть чутливе погладжування плечей сусіда).

— *Пухкими сніжинками падає лапаний сніг.* (Ніжний дотик кінчиками пальців рук спини сусіда.)

— *Насунула сіра хмара, захурделило, повіяло пронизливим холодом і раптом...* (Поплескування долоньками спини).

— *Із-за хмари визирнуло ласкаве сонечко, потеплішало.* (Приємний масаж спини сусіда).

У 2-му класі ознайомлюються з багатозначними словами та переносним значенням слів на основі спостереження за відповідними словами в реченнях. З часом лексико-стилістичні завдання ускладнюються (спостереження за зв'язними текстами). Наприклад, спостерігаючи за функціональною роллю прикметників у текстах, учні мають усвідомити, що в художніх текстах саме слова — ознаки предметів допомагають емоційно, образно описати картини природи або охарактеризувати властивості певного предмета.

Для візуалізації образного мислення, яке у другокласників перебуває на етапі формування, доречно використати кілька зображень зимового пейзажу, на яких сніг набуває різноманітних кольорових відтінків: золотого відблиску вранці, блакитного — у сонячний день, синього або темно-фіолетового — у похмурий, пурпурного або червоного — під час заходу сонця.

— Як ми можемо описати сніг на цих пейзажах? Які слова-ознаки ми для цього використали? Виявляється, сніг може бути зовсім різних кольорів? Яким насправді може бути сніг?

Завдання для самостійної роботи

Скласти невеличке оповідання за опорними словами.

Білокрила зима, снігова ковдра, зачаровані дерева, крижаний світ...

Подальша робота над застосуванням загального значення прикметника триває шляхом збагачення словника учнів якісними, відносними і присвійними прикметниками (без уживання термінів), спостереження за прямим і переносним значенням прикметників, добору потрібних прикметників і вибору з-поміж поданих найточнішого слова.

Вивчення теми **«Прикметники, близькі і протилежні за значенням»** продовжує роботу щодо розвитку вмінь, установлювати зв'язки з іменниками, визначати в тексті слова-ознаки предметів (прикметників) із протилежним значенням, не вживаючи термінів.

На початку роботи можна запропонувати учням великий поштовий «мудрий» конверт, який прийшов поштою на шкільну адресу саме для другокласників. Зі слів, наведених у конверті, потрібно скласти прислів'я.

1. *З, виростає, маленького, дерево, насіннячка, велике (З маленького насіннячка виростає велике дерево).*

2. *Мала, безділля, праця, велике, за (Мала праця краща за велике безділля).*

– Як ви розумієте утворені прислів'я? Чому цей поштовий конверт «мудрий»? Запишіть парами слова-ознаки з кожного речення. Поставте запитання до кожного з прикметників.

Виконуючи завдання вправи, у якій дібрано предмети з протилежними ознаками, учні порівнюють предмети за однією ознакою, добирають необхідні слова-ознаки, обґрунтовують свій вибір.

У наступній вправі автори пропонують замінити в поданому тексті прикметники протилежними за значенням і порівняти обидва тексти, не пропонуючи допоміжних слів із довідки. Учні поступово замінюють відомі слова-ознаки на протилежні, записують отриманий текст у зошити. В уяві дітей постають дві абсолютно різні картини: старого низенького будинку з невеличкими темними віконцями, покинутого саду зі старими деревами і нового просторого з великими світлими вікнами, навколо будинку – квітучий молодий сад. Ці два тексти не просто зумовлюють різні образи в уяві дітей, а й різні почуття: похмурі, пригнічені зникають, натомість з'являються радісні, піднесені (для підсилення контрасту доцільно показати дітям ці два зображення). Виконуючи вправу, учні виявляють самостійність, надалі обґрунтовують свій вибір, використовують проаналізовані й зрозумілі образи в усній розповіді, у письмових переказах і творах.

На цьому етапі учні одержали тільки початкові відомості про прикметник. У процесі подальшого вивчення цієї частини мови вони засвоюють й інші ознаки прикметника (зміну за родами й відмінками в поєднанні з іменниками). Одночасно формується вміння правильно вживати в усному і писемному мовленні багатозначні прикметники, добирати синонімічні та антонімічні ознаки предметів.

Процес формування граматичних понять, пов'язаних із прикметником, необхідно супроводжувати навчанням учнів абстрагуватися від лексичного значення конкретних слів – назв ознак предметів, узагальнювати (синтезувати) набуті знання, застосування яких у мовленні і є головною метою навчання.

Доречним буде використання на уроках роздавального матеріалу для складання невеличких творів-описів, зокрема карток із зображенням предметних чи сюжетних малюнків. Допоміжні запитання сприяють послідовному викладенню думок:

1. Яку квітку зображено на малюнку?
2. Коли вона цвіте?
3. Які в неї пелюстки, колір, стебло, листя?

Гра « Знайди зайве ».

– Серед поданих слів – ознак предметів знайдіть прикметники, що вказують на невласливу предметам ознаку, поясніть свої дії:

яблуко – червоне, зелене, жовте, смугасте, червонобоке, кругле, видовжене, запашне, солодке, кисле, гірке, соковите (гірке);

груша – червона, зелена, жовта, кругла, видовжена, соковита, терпка, солодка, кисла, медова (терпка).

– Доберіть до виокремлених слів-ознак іменники.

Виконуючи запропоновані вправи, учні збагачують свій словник, готуються до чіткого, недвозначного вживання слів у процесі побудови зв'язних висловлювань різних типів.

Подальша робота над засвоєнням загального значення прикметника відбувається у формі збагачення словника учнів якісними, відносними й присвійними прикметниками (без уживання термінів), спостереження за прямим і переносним значенням прикметників, добору потрібних синонімів (антонімів) і вибору з ряду синонімів (антонімів) точного слова.

Текст відповідної вправи дає змогу вчителю організувати роботу над ним в аспекті всіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності: учні сприймають текст на слух (читають в особах, відпрацьовуючи необхідні якості читання), під час бесіди засвідчують його розуміння, відтворюють його зміст уголос (переказують), записують слово, правопис якого треба запам'ятати, проводять фронтальну словникову роботу, аналізують значення і точність використаних у вправі слів подібних за значенням «дрібний» і «мілкий».

Використання таких вправ допомагає вчителю застосувати цілий комплекс завдань, метою яких є спостереження і виявлення функціональної ролі прикметників, лексичної чи граматичної категорії в тексті, у структурі зв'язного висловлювання; учні залучаються до активної роботи над мовним матеріалом, свідомо добирають лексико-стилістичні засоби в монологічному мовленні, що сприяє в роботі над переказами й творами-описами тощо.

У процесі закріплення мовних знань необхідно пропонувати завдання, які готують учнів до формування комунікативних умінь: спостереження за

функцією прикметників у текстах; конструювання словосполучень і речень; побудова текстів-описів науково-популярного та художнього стилів і цілеспрямоване використання в них прикметників. Подібні завдання сприяють створенню відповідного мовленнєвого середовища та потребують побудови зв'язаних монологічних висловлювань.

Своєрідними показниками комунікативної компетентності учня початкових класів можуть бути, такі мінімальні вміння і досвід:

- ефективно використовувати лексичне й граматичне багатство української мови у процесі спілкування;

- усвідомлено мотивувати своє спілкування;
- обирати тему для спілкування;
- розуміти та враховувати особливості конкретної ситуації спілкування;
- налагоджувати контакт зі співрозмовником;
- аналізувати тексти різних стилів і жанрів, уміти їх продукувати;
- ставити запитання в доступній і зрозумілій для інших учнів формі і

відповідати на запитання, поставлені до них;

- формувати й формулювати власну позицію щодо предметів, явищ чи подій і обстоювати її;

- володіти прийомами аргументування та впливу на слухача;
- триматися перед класом, аудиторією;
- виступати з невеликими за обсягом повідомленнями перед своїми ровесниками і молодшими дітьми;

- узагальнювати матеріал та робити висновки;
- відчувати відповідальність за мовні вчинки;
- критично оцінювати власне і чуже мовлення та ін.

Незаперечною є істина, що головним професійним «інструментом» учителя є його мовлення. У результаті щоденного кількогодинного спілкування з дітьми 6–9-річного віку він, безумовно, великою мірою впливає на різні характеристики дитячого мовлення і спілкування. Наш власний досвід і багаторічні спостереження свідчать, що молодші школярі зазвичай сприймають свого першого вчителя як неперевершений авторитет і намагаються наслідувати його в усьому й, мабуть, у мовленні, манері висловлюватися, спілкуватися насамперед. Тому вчитель початкових класів (іменуємо його Першовчителем рідної мови) повинен скрізь і завжди – на уроці, під час перерви у безпосередньому спілкуванні з учнями й зі своїми колегами в присутності учнів, перебуваючи з вихованцями за межами школи, у роботі з батьками, виступаючи перед громадськістю в районі свого проживання тощо, – не забувати, що він є провідником українського слова, слова висококультурного і високоморального, слова, яке буде почуте співрозмовниками і слухачами й повторене їхніми вустами.

Відомо, що слово мовлене, тобто усне, практично не піддається жодній корекції – ні в орфоепічному, ні в акцентологічному, ні в граматичному та стилістичному аспектах, за винятком, можливо, мимохідь зроблених попра-

вок у висловлюванні. І якщо дорослий слухач, учасник спілкування певною мірою може самостійно здійснювати цю корекцію у внутрішньому плані мовленнєвого сприйняття, то діти молодшого шкільного віку сприймають усе, особливо від учителя, без будь-яких внутрішніх корективів. Вони засвоюють сприйняте і потім відтворюють у власному мовленні в такому варіанті, у такій формі, у якій вони цю інформацію сприйняли. При цьому варто взяти до уваги ту обставину, що навчальне спілкування молодших школярів, особливо сільської школи, крім членів власної родини, переважно замикається на одній дорослій особистості, оскільки професіограма вчителя початкових класів є багатопредметною й особливо інтегрованою.

Формування у майбутніх учителів початкових класів ключової комунікативної компетентності має специфічні риси, що визначаються й іншими особливостями професіограми вчителя-класовода, а саме колом тих співрозмовників, з якими він має контакти на професійному рівні: передусім з учнями, колегами по школі та з батьками дітей, а також із громадськістю, коли він постає в ролі громадського діяча в соціумі.

Комунікативна функція, яка нині стала провідною метою не тільки початкової, а й основної школи, є однією з найважливіших функцій спілкування. Вона охоплює різні форми і засоби обміну і передавання інформації, завдяки яким уможливорюється узгодження різноманітних дій і взаєморозуміння людей у різних формах діяльності, зокрема в навчальній. Майбутній учитель початкових класів допомагає школярам усвідомити, що вони мають говорити і писати зрозуміло для інших, що діють спеціальні правила (норми), яких необхідно дотримуватись. Тому традиційних знань з фонетики і граматики недостатньо, щоб користуватися мовою як засобом спілкування. Для цього слід знати найважливіші соціальні, ситуативні та контекстуальні правила і зважати на них. Є норми комунікативної компетенції: *що саме? де? коли? як?* говорять і повинні говорити люди в тих чи інших ситуаціях. Саме дотримання цих норм, окремих правил спілкування забезпечить усім випускникам загальноосвітньої школи важливу для їхньої життєдіяльності загальну мовленнєву компетентність. Тому вчитель у доступній формі ознайомлює уже наймолодших школярів з цими правилами, навчити користуватися ними в повсякденному житті.

Таким чином професійна мовленнєва діяльність підпорядкована найголовнішому очікуваному результату — продуктивному мовленню учнів, яке відповідно до теорії мовленнєвої діяльності передбачає такі основні фази: а) програмування висловлювання у немовленнєвому суб'єктному коді; б) формування плану дій уже в мовленнєвому вираженні; в) сам акт висловлювання; г) мовлення учня як об'єкт самоконтролю і контролю з боку вчителя – зіставлення запланованого відповідно до мети й висловленого в усній або в писемній формі.

У процесі конструювання нового початкового курсу української мови для 4-річної початкової школи у його змісті виокремлено дві істотні скла-

дові — *мовленнєвознавчу* і *мовознавчу*, кожну з яких відповідно підпорядковано головній меті початкового навчання мови — мовленнєвому розвитку школярів і відомому в педагогічній психології принципу «*від загального до часткового*». Це дало можливість відійти від принципу віддзеркалення в шкільному навчанні мови суто філологічного, тобто системного, курсу, який протягом багатьох десятиліть будувався від фонетики і графіки до складного синтаксису. Йдеться про доцільність поєднання системно-описового підходу реалізації шкільної мовної освіти з комунікативно-діяльнісним, таким чином виконавши задекларований Державним стандартом загальної початкової освіти (так само і загальної середньої) принцип орієнтації на обов'язкове поєднання всіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності на уроках мови — аудіювання (слухання/розуміння), говоріння, читання і письма.

У результаті зазначених змін нові програми з української мови для 2–4-х класів, тобто після опанування учнями рідної грамоти, охоплюють такі розділи: «Мова і мовлення», «Текст», «Речення», «Слово» (сюди належать підрозділи «Значення слова», «Будова слова», «Частини мови»), «Звуки і букви». Як бачимо, таке структурування навчального матеріалу дає можливість опановувати мовні одиниці – речення, словосполучення, слова, морфеми, звуки мовлення — у процесі спостережень за їх функціонуванням у структурі мовних одиниць вищого рівня, передусім на основі тексту та з опорою на елементарні текстологічні й мовленнєвознавчі відомості.

Творець тексту, у тому числі молодший школяр, який самостійно створює його в процесі навчальної діяльності, повинен орієнтуватися на адресата висловлювання: у чомусь його переконувати, щось доводити, описувати, розкриваючи істотні ознаки, характеристики предмета, події, явища, про щось розповісти так, щоб адресат одержав чітке уявлення про мету і зміст створеного тексту. Такий, по суті, діалогічний підхід до сприйняття і створення учнівських висловлювань учитель має формувати в молодших школярів на кожному уроці мови.

Текстова основа в системі навчальних вправ підручників сприяє посиленню учнівської уваги до опанування таких важливих загальнонавчальних умінь, як слухати, читати і розуміти почуте й прочитане, не тільки сприймати інформацію, а й здобувати її, сортувати, трансформувати, активно обмінюватися нею, виокремлювати логіко-сміслові частини прослуханого, прочитаного під час переказування. Звертаємо увагу на нові рубрики на сторінках підручників з рідної мови для початкових класів: *Попрацюймо разом! Попрацюймо колективно! Попрацюйте в парах! Виконайте завдання в групах! Побудуйте діалог! Міркуйте так. Візьми до уваги! Перевір за словником* та ін.

Однією з причин недоліків усного мовлення молодших школярів є недостатня розробленість і слабе володіння вчителів методами й прийомами формування в учнів умінь використовувати в мовленні такі виражальні

засоби, як тон, сила голосу, швидкість (темп) мовлення, які мають бути безпосередньо орієнтовані на слухача і враховувати загальну ситуацію висловлювання в процесі спілкування. При цьому треба взяти до уваги, що для розвитку виразності мовлення замало вправ, які ґрунтуються тільки на читанні навчальних текстів, потрібно, щоб учні будували власні висловлювання, вільно вступали в діалог і полілог. Для цього паралельно з роботою над текстами, поданими в письмовій формі, доцільно пропонувати учням для аналізу також зразки усних висловлювань, оскільки сприйняття усного мовлення (аудіювання) і саме говоріння є двома важливими сторонами і видами навчальної мовленнєвої діяльності. Зауважимо, що для інтонаційно-сміслового аналізу і наслідування доцільніше пропонувати учням зразки безпосередніх висловлювань – розповіді на підставі прочитаного, побаченого, почутого, а не читання текстів. Найпродуктивніше використовувати зразки усної народної творчості, які особливо виразно передають особливості усного мовлення порівняно з будь-якими іншими художніми текстами.

Вважаємо, що студенти факультету підготовки вчителів початкових класів на заняттях із методики навчання української мови, а також у процесі підготовки і проведення педагогічної практики мають самостійно виконати за шкільними підручниками з української мови для 2–4-х класів і методично прокоментувати практичні вправи для учнів, орієнтовані на спостереження за тим, як «народжується голос»; коли доводиться підвищувати силу голосу; як треба розмовляти і поводитися в громадських місцях.

Активно слід використовувати зі студентами заучування і промовляння дитячих скоромовок, потішок, закликанок, лічилок, жартівливих дражнилок і мирилок, виконуваних колективно та індивідуально. Їх достатній набір має наповнити так званий методичний портфель майбутнього вчителя-класовода.

Студенти педагогічних факультетів мають професійно опанувати принципово новий, а саме комунікативно-діяльнісний підхід, який застосовується нині й у навчанні традиційного мовного матеріалу з фонетики, орфографії, лексики і граматики. Варто враховувати, що граматичні знання з морфології і синтаксису у початковому мовному курсі набули нині особливого функціонального забарвлення, будучи підпорядковані його основній, мовленнєвій, комунікативній меті.

Візьмемо до уваги таку особливість професіограми вчителя початкових класів, як багатопредметність. Якщо до п'ятого класу приходять учні й неправильно вимовляють і наголошують на уроках з різних предметів такі терміни й загальнонавчані слова, як *читання, виразне читання, завдання, ознака, предмет, вірші, одинадцять, чотирнадцять, добіток, мно́жник, чисе́льник, знаме́нник, сантиме́тр, кіломе́тр, мно́жинá (предме́тів), корі́сні копалини, об'є́м, віпадо́к, листопа́д, нові́й, котрі́й, котра́* та ін., то вчителі-предметники зазвичай неспроможні подолати цих мовних помилок до

закінчення учнями середньої школи. Тому це колесо помилок у мовленні сучасних молодших школярів робитиме в майбутніх десятиліттях нові оберти.

Важливим складником культури спілкування є нормативні форми звертання до тих, із ким доводиться спілкуватися. З опорою на підручники, починаючи з Букваря, та на інші дидактичні матеріали, шляхом безпосереднього прикладу в цьому з боку вчителя у спілкуванні з учнями, колегами, батьками у присутності учнів учитель домагається, щоб учні навчилися правильно звертатися до товаришів по класу, до нього самого та інших учителів, шкільних працівників, а також до членів своєї родини — старших і молодших. Не чекаючи на вивчення кличного відмінка іменників, яке за програмою відбувається в 4-му класі, молодші школярі мають засвоїти форми звертання в соціумі: *мамо, тату, бабусю, дідусю, сестро, сестричко, братику, тітонько, дядечку, друже, добродію, добродійко, пане, пані* (ця форма є однаковою в обох формах — однини і множини), *панове, пані Тетяно, пане Олександрє* тощо. Цей аспект культури спілкування має контролюватися вчителя стосовно кожної дитини зокрема.

Нижче пропонуємо систему діагностувальних завдань для застосування їх учителем (методистом, керівником школи) з метою виявлення рівнів засвоєння учнями 1–2-х класів мовних і мовленнєвих відомостей з різних розділів програми. Крім того, вважаємо за доцільне учням 2-го класу дати початкове уявлення про особливості виконання завдань тестового характеру. З цією метою після діагностувальних завдань до кожного розділу програми в 2-му класі пропонуємо вчителям ознайомити учнів з особливостями та способом правильного виконання тестових завдань. Підкреслюємо, що ця форма перевірки мовних і мовленнєвих знань у 2-му класі *є не обов'язковою* і може бути застосована *вчителем тільки* із суто ознайомлювальною і навчальною метою.

**Система завдань для формування, перевірки й оцінювання
навчальних досягнень учнів**

1-й клас

ТЕКСТ, РЕЧЕННЯ

1. Розрізнення зв'язного тексту і окремих речень, навіть пов'язаних певною темою.

1) Прочитай три групи речень.

А) Сяє в небі сонечко. З темної хмари посипалися ясні краплини дощу. Каштанове листя схоже на зелені віяла. Тихесенький вечір на землю спадас.

Б) На небі з'явилася ранкова зірниця. Затремтіли на соняшнику пелюстки. Він повертає свою голівку до сонця. А коли зайшло сонечко, то і соняшник стулив свої золоті пелюстки.

За *Василем Сухомлинським*

В) Не чути в гаю пташиних голосів. Птахам узимку доводиться важко. Восени пташки збираються в зграї. Навесні пташки повертаються в рідні краї.

2) Чи до кожної групи можна дібрати заголовок?

3) Визнач, яку групу речень можна назвати текстом.

2. Вибір одного з кількох поданих до тексту заголовків.

1) Прочитай текст.

Прилетіла ластівочка у наш двір. Прилетіла і вісточку принесла: «Весна прийшла!»

Вийшла з хати матінка з татом, сестричка з братом. Насипали пташині пшона. А вона в небо злетіла, весь світ звеселила:

– Весна прийшла! Весна прийшла!

З *Букваря Марії Чумарної*

2) Який із поданих заголовків вибереш до цього тексту?

Наш двір. Прилетіла ластівочка. Весна прийшла!

3. Пошук у тексті речень, різних за метою висловлювання.

1) Прочитай текст.

ЛІНИВА ДІВЧИНКА

Прийшла вранці Оленка в школу.

– Чого це ти не причесана? – питає вчителька.

– Бабуся не встигла причесати, – каже дівчинка.

– А черевички чого брудні?

– Дідусь не почистив.

– А гудзика чого біля коміра немає?

– То вже я винна, – сказала Оленка. – Забула нагадати мамі, щоб пришила.

Олег Буцень

2) Знайди в цьому тексті і прочитай речення, в яких про щось розповідається.

3) Знайди і прочитай речення, в яких про щось запитується.

4. Дотримання інтонації розповідних (окличних) і питальних речень (за зразком, поданим учителем, або самостійно).

5. Самостійне складання речень, у яких про щось розповідається, і речень, у яких про щось запитується, з відповідним озвученням. Тематичний зміст речень може запропонувати вчитель, наприклад: *«Склади розповідне речення про свою маму; про урок малювання; про екскурсію до парку»* тощо. *«Побудуй запитання про одну з пір року, про побачене на екскурсії, про минулий урок фізичної культури, урок малювання»* тощо.

6. Розрізнення на слух завершених і цілеспрямовано не завершених речень.

Послухай речення. Після кожного з них скажи – завершене воно чи не завершене.

1. Під вікном розцвіли мальви. 2. Квіти на мальвах різного... 3. Кожна квіточка немов кличе до себе. 4. Оксанка і Петрик підійшли... 5. Але жодної квітки вони не зірвали. 6. Діти тільки уважно...

7. Визначення на слух кількості речень у короткому висловлюванні (з трьох – чотирьох речень).

Послухай і скажи, скільки речень у цьому тексті.

А) На початку липня зацвітає липа. Не пропусти цього. Чай з липового цвіту виганяє з тіла хворобу.

Б) З краю в край пролягли хлібні поля. Настали жнива. У поле вийшли комбайни. Комбайн замінив працю багатьох хліборобів.

В) Наше село дуже красиве. У кожному дворі росте кущ калини. Тому село зветься Калинівка. Запрошуємо у наше село!

8. Доповнення речень одним – двома словами.

Послухай речення. Доповни його одним або двома словами.

1. Івасик прочитав казку. 2. Марійка намалювала троянду. 3. Сергійко і Наталка прикрасили ялинку. 4. Ялинка вийшла красива.

9. Усне складання речень:

а) з поданих слів;

1) *у, пісня, класі, лунає;* 2) *діти, про, співають, козлик;* 3) *на, вовчик, спочиває, місточку;* 4) *козлик, з, вовчика, місточка, прогнати.*

б) за даним початком:

1) *Весна завітчала...* 2) *Літо подарувало дітям...* 3) *Осінь пофарбувала...* 4) *Зима засипала...*

в) за малюнком,

г) на запропоновану тему.

1. Відліт птахів. 2. Приліт птахів. 3. Міський транспорт. 4. У шкільному саду.

10. Побудова графічної моделі речення (з одного – п'яти слів, у тому числі службових).

Пропоновані речення.

1. *На небі з'явилася темна хмара.* 2. *З хмари полився густий дощ.* 3. *Степанко і Ганнуса сховалися від дощу.* 4. *Після дощу з'явилася сонечко.*

11. Вживання на письмі крапки і знака питання в кінці відповідних за метою висловлювання речень.

Спиши. Наприкінці кожного речення постав відповідний розділовий знак.

На галявину вискочила лисиця Вона покрутила носом До чого це вона принохується Що їй тут зацікавило То вона почула якусь поживу Але яку

СЛОВО

1. Співвіднесення слова і зображення предмета, ознаки, дії.

Розглянь малюнки й скажи, що на них зображено.

Дидактичний ілюстративний матеріал: *штани, сорочка, черевики; червона троянда, зелена гумова кулька, дерев'яний стілець; хлопчик біжить, літак летить, пароплав пливе.*

2. Розрізнення на слух і на письмі окремих слів у реченні (у тому числі службових – прийменників, сполучників, часток).

Послухай речення і полічи, скільки в ньому слів.

Речення для слухання: 1. *Золоті бджілки літають над квітами.* 2. *Бджілки носять у вулик мед.* 3. *У селі в бабусі прокидаюся рано.* 4. *Вибігаю на подвір'я і роблю зарядку.* 5. *На поляні під сосною дітям весело весною.*

3. Групування ряду слів на дві – три групи за родовою ознакою (назви птахів, професії, види транспорту тощо).

Прочитай слова і поділи їх на три окремі групи.

Пропоновані слова: *учитель, зозуля, трамвай, соловей, тракторист, горобець, автобус, літак, голуб, лікар, мотоцикл, шофер.*

4. Добір до поданої родової ознаки кількох слів – назв видових ознак.

1) Продовж речення. *Звірі -птаха;*

2) *дерево;*

3) *людське житло;*

4) *засіб для пересування по воді;*

5) *небесне світило;*

6) *колір.*

6. Пояснення будь-яким доступним способом значення добре відомого слова.

Слова для пояснення: *олівець, опеньки, рівчак, пензлик, навперегін, лисички.* (Слід звернути увагу на те, чи знайомі дитині обидва значення слова *лисички.*)

7. Постановка до слова граматичного питання. Прочитай слова. Подумай і постав кожного слова питання (хто? що? який? яка? яке? які? що робить? що роблять? де? як?коли?).

Пропоновані слова: *кінь, санчата, рожевий, широка, глибоке, маленькі, пливе, угорі, весело, читають, учора, бабуся.*

8. Побудова словосполучення, речення з поданих слів (три – чотири) у початковій або в потрібній формі за зразком.

Слова для словосполучень: *співати, весело; книга, полиця; плавати, море; сад, будинок; дорога, школа; картина, стіна.*

Слова для речень: *Стрибати, по, зайчик, ліс. Сяяти, небо, в, сонечко.*

СКЛАД. НАГОЛОС. ЗВУКИ І БУКВИ

1. Поділ слова на склади (самостійно або слідом за вчителем).

Спочатку прочитай ці слова. Потім кожне слово поділи на склади.

Сани, липа, вода; молоко, лимони, ходили, сонце (сон-це), казка (каз-ка), липка (ли-пка), пальма паль-ма), лійка (лій-ка), пір'я (пір'-я).

2. Визначення кількості складів у 1–3-складових словах. Вимовляння 2–3- складових слів по складах.

Пропоновані слова: *день, клас, книжка, рибка, лопата, сорока, червоний, зелений, високо.*

3. Вимовляння слова з чітким виділенням наголошеного складу (за зразком, поданим учителем).

Пропоновані слова: *їжачо́к, лисі́чка, весе́лий, а́рмія, о́зеро, співа́ють, чита́ли, ви́соко, глі́боко, широ́ка, о́лень, вира́зно..*

4. Правильне наголошування опрацьованих за букварем слів.

Слова для читання: *Новий вулик. Посередині парку. Приплинь, приплинь до бережка! Казкове коромисло. Червоний фартух. Вірші Лесі Українки. Молодий шофер. Подивилися цікаву виставу. Розатий олень. Гарна, затишна буде хатка. Тарас Шевченко писав вірші. Мос ім'я Василько.*

5. Послідовне виділення зі слова ланцюжка звуків (самостійно; за зразком, поданим учителем).

Слова для аналізу: *сіно, літак, тюлень, лебідь, ключ, дзига, щиглик, гудзик, Юрко, їжак, якір, фарба.*

6. Розрізнення на слух голосних і приголосних звуків.

Поясни, якими мовленнєвими органами (кінчик, середня, задня частини язика, зуби, піднебіння), як саме утворюється перешкода на шляху струменя повітря, коли вимовляєш такий приголосний звук.

Звуки для артикуляційних спостережень: [з], [д], [б], [н], [н'] [к], [й], [л'], [ж], [ц], [г], [т].

7. Вимовляння звуків (парних твердого й м'якого), позначених тією чи іншою буквою.

– Які звуки можуть бути позначені такими буквами? («ел», «ес», «те», «де», «це», «ен», «зе», «ій» (або «йот»), «ер», «дз»).

8. Знання букв, якими в українській мові може позначатися м'якість приголосного звука. (З'ясувати, які з п'яти літер – ь, і, я, ю, є – учень назве).

9. Добір слів (самостійно або за зразком), у яких букви я, ю, є, ї позначають по два звуки.

10. Правильне називання букв за алфавітом. (Зазначити, у називанні яких букв учень помиляється.)

11. Співвіднесення графічної звукової форми слова з його звучанням або предметним зображенням.

Поєднай лінією звукову схему з відповідним малюнком (словом), або навпаки.

Пропонуються для співвіднесення два стовпчики: у першому стовпчику графічні схеми, а в другому – відповідні слова або предметні малюнки у зміненому порядку.

Орієнтовні слова: *лимон, олівець, лось, їжак, зошит, заєць, груша, рак, олень, вовк, голуб, якір.*

2-й клас

МОВА І МОВЛЕННЯ

1. Пояснення (міркування) на тему «Для чого людині потрібна мова?»

– Як ти вважаєш, для чого людині потрібна мова?

(Людині потрібна мова для спілкування з іншими людьми,; щоб вона могла говорити, розмовляти; щоб вона могла співати.)

– Скажи, коли і де треба розмовляти пошепки, щоб не заважати іншим.

– Слова лівого стовпчика усно поєднай зі словами правого.

прочитала	виразно
розповіла	правильно
написала	неохайно
попросила	голосно
привітала	ввічливо
відповіла	каліграфічно

2. -Знання функцій та істотних ознак усного і писемного мовлення.

- Розкажи, як можна привітати бабусю з днем народження, яка живе на іншій вулиці або в іншому місті (написати вітальну листівку; поїхати в гості і привітати; привітати по телефону).

- Яким має бути усне мовлення учня? (Виразне, правильне, зрозуміле, культурне)

- Яким має бути писемне мовлення учня? (Правильне, каліграфічне, охайне).

3. Розрізнення мовних і немовних знаків.

– Які з цих знаків є мовними, а які – немовними?

Пропонуються впереміжку: літери, короткі слова, математичні знаки (*плюс, трикутник*), стрілки, які вказують напрямок руху (*вліво, вправо, угору, вниз*), дорожні знаки (*перехід для пішоходів, червоне, жовте та зелене світло на світлофорі*), знак, який вказує місце для пасажирів з дитиною у транспорті тощо.

4. Знання і використання в мовленні слів ввічливості.

(Фіксуються слова, названі учнем самостійно).

Додаткові запитання:

1. Які слова супроводжують прохання?
2. З якими словами люди зустрічають один одного?
3. З якими словами прощаються?
4. Як дякують одне одному?
5. Якими словами можна вибачитися?

5. Знання і використання форм звертання (до вчителя, товаришів по класу, членів родини).

Дай відповідь на такі запитання:

1. З кого складається твоя сім'я?
2. Як ти звертаєшся до своїх бабусь і дідусів?
3. Як звертаєшся до своїх батьків?
4. Як треба звернутися до братика, до сестрички, не називаючи їх по імені? Як звернутися по імені?
5. А як треба звернутися до вчительки? До директора школи? До вчительки із сусіднього класу?

Тестові завдання до розділу «Мова і мовлення»

1. Підкресли слова, якими привітаєшся з дорослою сусідкою.

1. Привіт!
2. Доброго ранку!
3. Будьте здорові!

2. Закресли слова, які поєднані недоречно.

1. Прочитав по складах.
2. Написав монотонно.
3. Відповів правильно.

3. Обведи рамочкою місце, де можна спілкуватися один з одним голосно.

1. У читальному залі бібліотеки.
2. У театрі під час спектаклю.
3. На спортивному майданчику.

4. Закресли неправильні звертання.

1. Братика, почекай мене!
2. Сестричка, прочитай мені нову казку!
3. Татусю, візьми мене на риболовлю!

ТЕКСТ

1. Добір (вибір із поданих) заголовка до навчального тексту, відповідного темі.

Прочитай текст.

Клен цілу зиму спав. Крізь сон він чув завивання хуртовини і тривожний крик чорного ворона. Холодний вітер гойдав його віти, нагинав їх. Та ось

одного сонячного ранку відчув Клен, ніби до нього доторкнулося щось тепле й лагідне. Прокинувся клен. А до нього прилинув теплий весняний Вітер.

З поданих заголовків вибери той, що найбільше відповідає цьому тексту:

Клен. Клен прокинувся від сну. До Клена прийшла весна. Весна.

2. Визначення типу тексту (розповідь, опис чи міркування).

МОЛОДИЙ ДУБОК

Восени впав з дуба зрілий жолудь. Сойка вхопила його і заховала його на галявині в землю під листям і травою. Та й забула те місце, де заховала собі їжу на зиму.

А навесні жолудь пустив у землю корінці. З нього вистромився зелененький пагінець. Розпустилися на пагінці перші дубові листочки. Так і ріс маленький дубок ціле літо. Радів сонячному теплу і пухкій земельці, з якої брав поживу.

Мине багато років, і на лісовій галявині шумітиме розкішною кроною велетень-дуб.

3. Визначення в тексті зачину, основної частини, кінцівки.

Прочитай у Читанці оповідання Василя Сухомлинського «Сьома дочка». Знайди в ньому зачин і кінцівку.

4. Дотримання абзаців у процесі списування текстів.

(Пропонується списати текст вправи без будь-яких коментарів щодо необхідності дотримання абзаців.)

5. Використання займенників, прислівників, контекстних синонімів для зв'язку речень у тексті, для усунення в тексті зайвих повторів тих самих слів.

(Аналізу піддається виконаний учнівський твір на задану тему).

РЕЧЕННЯ

1. Розрізнення на слух завершених і незавершених речень.

Прочитай, що написано в кожному рядку. Визнач, у яких рядках записано речення?

У низині дзюрчало веселе джерельце

Джерельце напувало

До джерельця часто прилітали

Пташки дякували джерельцю за смачну водичку

Це джерельце обклав камінцями Петрик

2. Визначення кількості речень у тексті (до п'яти речень).

Пропонується на слух такий текст:

У ліс прийшла весна. У зелене вбрання одяглися дерева і куці. Пахнуть лісові квіти і трави. Гудуть у траві джмелі та інші комахи.

3. Правильне інтонування розповідних, питальних і спонукальних речень, окличної інтонації в процесі читання художнього тексту.

Перед читанням уголос учень самостійно ознайомлюється зі змістом пропонованого тексту, напівголосно читаючи його.

ЛАСТІВКИ

Пригріва весняне сонце. В рівчаках біжать струмки. Метушаться за віконцем клопітливі ластівки.

Вже останній сніг розтанув. Тепло. Весело Весна!

Яся встала вранці-рано та відразу – до вікна:

– Чом це, мамо, пташенята до вікна летять щомить? Це вони до мене в хату, мабуть, хочуть залетіть? Відчини віконце, мамо. Хай вони сюди летять! Я дивитимусь, руками я не буду їх займать!

Підлетіли. Відлетіли. Тільки крильця – блим та блим! Це вони будують вміло для своїх маляток дім.

Наталя Забіла

4. Дотримання розстановки розділових знаків наприкінці речень у процесі списування і самостійного творення текстів.

(Аналізуються виконані учнями самостійні і творчі завдання в зошитах).

5. Поширення речень словами за питаннями.

Пропонуються для поширення такі речення:

На даху нашої хати (коли?) поселилися лелеки..

На лісовій галявині стоїть (який?) дуб.

Восени перелітні птахи збираються відлітати (куди?).

З неба на землю лине (чия?) пісня.

На високому стеблі розцвіла (яка?) квітка..

Дзвінка пісня жайворонка долинає (звідки?).

6. Об'єднання двох простих речень в одне (самостійно; з допомогою вчителя).

Прочитай речення і об'єднай їх в одне.

Пролунав шкільний дзвінок. Школярі висипали на подвір'я.

Тато приніс ялинку. Ми прикрасили її іграшками.

Пташок у гнізді не можна турбувати. Вони можуть його залишити.

Школярі назбирали сухого хмизу. Микола Іванович розпалив вогнище.

Тестові завдання до розділу «Речення»

1. Обведи кільцем номер тієї групи слів, яка є реченням.

1. Прилетіти з вирію ластівки незабаром.

2. Незабаром з вирію прилетять ластівки.

3. З вирію ластівки прилетіли незабаром.

2. Познач знаком «плюс» спонукальне речення.

1. Ластівка день починає, а соловей кінчає.

2. Не руйнуйте пташиних гнізд!

3. Птахи -Підкресли те, чим треба закінчити незавершене речення.

Перше слово в реченні треба писати...

окремо з великої букви каліграфічно

СЛОВО

1. Розрізнення слів, які означають предмети, ознаки, дії.

Завдання: згрупувати слова за тим, що вони означають, – предмети (назви осіб і неживих предметів), ознаки предметів, дії.

Листоноша, лист, отримати, поштовий, приносить, листівка, пошта, вітальний, надіслати, конверт, друг.

Наприклад: *написав, надіслав, отримала, прочитала* – це дії

2. Розподіл слів за смисловими ознаками.

Поділи слова на дві групи за їх значенням: *курка, горобець, качка, синичка, ворона, індик, зозуля.*

Доповни кожну групу слів ще одним – двома словами

3. Самостійний добір слів, які відповідають на різні питання.

Добери кілька слів, які відповідають на різні питання – *хто? що? який? яка? яке? які? що робить? що роблять?*

4. Розподіл слів на групи за частинами мови (іменники, прикметники, дієслова).

Пропоновані слова: *квітець, квітневий, квітують, віз, возити, візник, цегла, цегляний, маляр, малювати, малюнок, щасливий, співаночка, співають, співучий, співак.*

5. Доповнення (розширення) речень словами за змістом.

Прочитай речення. Доповни кожне з них одним – двома словами .

1. *На столі лежить хлібина.* 2. *Мама вишила мені сорочку.* 3. *Навесні повернулися ластівки.* 4. *На вербі лелеки намостили гніздо.* 5. *Учора наш клас побував на екскурсії.* 6. *На клумбі розцвіли троянди.*

6. Розпізнавання слів, близьких і протилежних за значенням.

Знайди в кожному ряді слів близькі й протилежні за змістом. Прочитай їх парами :

- 1) веселий, добрий радісний, злий;
- 2) багатий, скупий, бідний, щедрий;
- 3) мілкий, жвавий, глибокий, моторний;
- 4) високий, уважний, низький, старанний.

7. Розрізнення слів – назв живих і неживих предметів за питаннями *хто? що?*

8. Змінювання іменників за зразком (один – багато).

Пропоновані іменники:

Літак, сорочка, птах, море, річка, озеро, стежка, пісня, зошит, стіл, олівець, міст.

9. Впізнавання в тексті слів, які відповідають на питання *який? яка? яке? які?* Відповідь на питання: « Яка роль цих слів у тексті? »

Пропонований текст:

Миколка, Прокопів хлопчик, такий школярик гарнесенький був: сумирненький, соромливенький, млявенький, як дівчинка. Та ще ж такий чор-

нобривенький, білолиценький, носик невеличкий, щічки кругленькі, ще й чубок кучерями.

АрхипТесленко

10. Постановка питання від іменників до прикметників, поданих у різних формах.

Пропонований словосполучення:

Зелена діброва, у високій траві, під густим кленом, з глибокого озера, над рясними садами, до соснового лісу, через широкий став, посеред пшеничного поля, з дощової хмари.

11. Добір прикметників потрібної форми за поданим питанням.

Пропоновані речення:

1. Зима ще лютує, віхолить і погрожує (яким?) ...морозом. 2. Сонце торкнулося своїми (якими?) ...променями верхівок дерев. 3. З одного боку стежечки був (який?) ... рів, а з другого – (яка?) ...гора. 4. А дві кізочки – то були (якими?) 5. У травні розгорнулися на берізках (які?) ...листочки.

12. Добір до поданих іменників відповідних за значенням прикметників.

Зима (яка?) ..., ..., Літо (яке?) ..., ..., Осінь (яка?) ..., ..., Весна (яка?) ..., ...,

13. Впізнавання на слух та в тексті слів-назв дії, постановка до них граматичних питань.

14. Впізнавання в тексті на слух службових слів; написання їх окремо від сусідніх слів.

Пропонований текст:

Іде Журавель на прошений обід. А Лисичка наварила кашки з молочком, розмазала тоненько по тарілці та й поставила перед кумом.

З народної казки

15. Посьднання слів у словосполучення за допомогою службових слів.

Пропоновані слова:

Доплив, берег; вирунула, море; виглянуло, хмара; повернувся, школа.

16. Виділення спільної частини (кореня) у поданих спільнокоренових словах.

Пропоновані групи слів:

Лісний, лісок, лісочок, лісничий, лісовик, пролісок.

Морозенко, заморозила, морозне, морозиво, паморозь.

Дубок, дубняк, піддубник, дубова, задубів.

Зелений, зелень, позеленів, зеленка, зеленіють.

17. Знаходження у ряді слів спільнокоренових.

Пропоновані ряди слів:

Мороз, морозиво, моряк, морозне, море, заморозив, заморський, заморозок, морозець, морячок.

**18. Самостійний добір до поданого слова одного – трьох спільноко-
ренивих слів.**

Пропоновані слова: *книжка, ніч, небо, хмарний, дерево, позолотів.*

19. Встав у сполучення слів пропущені службові слова.

Пливе ... морю; перебіг ... дорогу; росте ... вікном; виступає ... сцені

Тестові завдання до розділу «Слово»

1. Познач знаком «+» той рядок, у якому всі слова відповідають на питання «хто»?

- 1) садівник, доярка, учитель, клас, лікар, шофер;
- 2) учениця, спортсмен, батько, хлопчик, бабуся;
- 3) дятел, шпак, шпаківня, синиця, лелека, зозуля.

2. Познач знаком «+» той рядок слів, які відповідають на питання «який?».

- 1) червоний, зелений, коричневий, фарба, золотий
- 2) дерев'яний, дерево, скляний, залізний, глиняний
- 3) липова, березова, дубова, соснова, кленова, горобинова

3. Підкресли слово, яке означає дію предмета.

молоток рубати сокира пилка

4. З поданих через риску слів підкресли слово, протилежне за значенням до поданого:

- 1) **веселий** – широкий, сумний, радісний, добрий;
- 2) **високий** – глибокий, низький, чистий, здоровий;
- 3) **вузький** – холодний, сонячний, широкий, молодий

ЗВУКИ І БУКВИ. ВИМОВА І ПРАВОПИС

1. Виконання усно звуко-буквеного аналізу слова з чотирьох – п'яти звуків.

Пропоновані слова: *сірий, глід, молодь, зірка, лялька, засіць.*

2. Читання (напам'ять або із запису) алфавіту (фіксується кількість неправильно названих букв.

3. Розташування п'яти – шести слів за алфавітом з орієнтацією на першу літеру.

Пропоновані слова: *дорога, будинок, гриб, кавун, метелик, ранок, вулик.*

4. Називання всіх голосних звуків та букв, якими вони позначаються. (Фіксується кількість названих звуків і букв).

5. Розрізнення на слух та за способом вимовляння парних твердих і м'яких приголосних.

Учитель (перевіряючий) вимовляє приголосний звук, а учень називає парний до нього (твердий або м'який).

Пропоновані звуки: [л], [н'], [дз'], [с], [р'], [ц], [д'].

6. Знання і дотримання способів позначення м'якості приголосних на письмі.

Запиши (назви) букви, якими позначається м'якість приголосних звуків (зафіксувати, які з букв, що позначають у слові м'якість буде названо — і, я, ю, є, ъ).

7. Дотримання правила вимовляння дзвінких приголосних наприкінці слів і всередині перед глухими в процесі говоріння, читання напам'ять, читання текстів.

1) Прочитай загадку (перевіряється дотримання дзвінкої вимови приголосних у словах *грибка, ніжка, вгруз, картуз*).

2) Назви предмети, які зображені на малюнках (фіксується увага на дотриманні чи порушенні дзвінкого вимовляння звуків у словах *голуб, вуж, жолудь, хліб, книжка*)

8. Знання і дотримання правил вживання великої букви на письмі (на початку речення, у власних назвах).

1) Коли слова пишуться з великої букви?

2) Проаналізувати учнівські зошити, у яких виконувалися домашні завдання, з погляду дотримання в них правил уживання великої літери.

9. Знання правил переносу частин слів з рядка в рядок.

1) Як можна перенести з рядка в рядок слова: *зілля, знання, мальва, льон*?

10. Правильне вимовляння і наголошування і написання слів, визначених програмою для запам'ятання.

1) Прочитати слова: *завдання, ознака предмета, олень, виразне читання, черговий, шофер*.

2) Записати під диктування слова: *герой, диктант, дитина, засіць, календар, середа, театр, червоний*.

Тестові завдання до розділу «Звуки і букви. Вимова і правопис»

1. Познач знаком «+» рядок, у якому всі букви на позначення голосних звуків.

а) а, о, у, е, и, і;

б) а, я, у, ю, е, є, и, і, ї, о;

в) я, ю, є, ї, і.

2. Познач знаком «+» ряд літер, які записані в алфавітній послідовності.

а) а, б, в, г, е, є;

б) к, л, м, н, о, п, р;

в) ф, у, х, ц, ч, щ, ю.

3. Закресли слово, у якому наголос поставлено неправильно.

Ознака, читання, виразно, олень

4. Закресли твердження, яке є неправильним.

1) Букви **к, п, т, ф, х, ц** позначають дзвінкі приголосні звуки;

2) Букви **б, д, ж, з, г, л, м, н** позначають дзвінкі приголосні звуки;

3) Буквосполучення **дж, дз** позначають один злитий звук.

5. Познач знаком «+» рядок слів, наприкінці яких треба поставити знак пом'якшення.

- 1) м'яч, товариш, листопад, голуб, дятел;
 - 2) хлопець, палець, вересень, учен, заєць, учитель;
 - 3) любов, ніч, піч, дощ, плащ, степ.
6. Закресли слова, які неправильно поділено для переносу.
мі – сяць, жовт – ень, лі – так, ча – йка, май – ка

3-й клас

І. ЗНАННЯ ПРО МОВУ, МОВНІ ВМІННЯ

ТЕКСТ

Уявлення про текст та його будову. Уявлення про змістовий зв'язок між частинами тексту.

1. 1. Прочитай текст. Який заголовок можна до нього дібрати?

Усі знають цю квіточку. Вона схожа на маленьке сонечко. Ціле літо цвітуть кульбабки на луках. Їхнє насіння зібране в пухнасту білу кульку. Дмухнеш на неї – і попливуть у повітрі легенькі насінинки. Жовта квітка кульбабки увесь день повертає за сонцем свою голівку.

2. Визнач у цьому тексті зачин. Про що можна сказати в кінцівці цього тексту?

Типи текстів. Текст-розповідь, текст-опис, текст-міркування.

1. 1. Прочитай текст.

Пугач – красивий птах. У нього довгі крила жовтого кольору. Очі у пугача великі і круглі. Це нічний птах. Уночі він подає голосні звуки: «Пу-гу! Пу-гу!» Тому і називають цього птаха пугачем.

1. Це розповідь чи опис? Доведи свою думку.

РОМАШКА

Проклюнулася на леваді маленька ромашка. Навколо високі трави стоять, і всім їм до ромашки байдуже.

Незатишно стало ромашці. Коли чує: хтось грає. Срібно так, солодко.

Розплющила ромашка очі – аж то бджілка кружляє. Її крильця бринять, і від того – музика.

Радіє зелена земля. Радіє синє небо. Ромашка підвела голову і розквітла: біла, біла, ще й з крапелькою жовтогарячого сонця.

І від того, що ромашка розквітла, літо стало ще краше.

Борис Харчук

4. 1. Прочитай текст і віднеси його до опису, розповіді чи міркування.

ОСА ЧИ МУХА?

А це що – також оса? Ану подивимося. В ос жорсткі щелепи-жувальця, а в цієї комахи довгий хоботок. Оси мають чотири крила, а тут тільки два.

Отже, це муха, хоча й схожа вона на осу. Такі мухи називаються велико-головками.

Володимир Танасійчук

2. Доведи свою думку.

РЕЧЕННЯ

Речення, різні за метою висловлювання та за інтонацією.

1. 1. Прочитай речення.

З ким ти дружиш? До кого ти ходиш у гості? Де ти береш книжки для читання? Який вид спорту ти найбільше любиш? Ким ти мрієш стати?

2. Які речення за метою висловлювання ти прочитав?

3. Які речення будуть звучати у відповідях на них?

4. Дай відповідь на останнє запитання окличним реченням.

2. Склади речення за метою про щось повідомити. Яке це речення за метою висловлювання?

3. Склади речення з метою про щось дізнатися. Яке це речення за метою висловлювання?

4. Склади речення, у якому ти товаришеві даєш якусь пораду. Яке це речення за метою висловлювання.

5. Склади речення, у якому ти з радістю повідомляєш, що розв'язав складну задачу. Яке це речення за метою висловлювання? А яке це речення за інтонацією?

6. Якими за метою висловлювання можуть бути окличні речення? Наведи приклади таких речень.

7. 1. Послухай народну пісеньку.

– Добрий вечір, зайчику, куди йдеш?

Скажи мені правдоньку, де живеш?

– Отут живу в хатоньці край води.

А ти туди, лисонько, не ходи.

2. Скільки запитань прозвучало у пісеньці? Кому ці запитання були адресовані? Хто поставив зайчикові ці запитання?

8. 1. Прочитай текст. З яких речень за метою висловлювання він побудований?

ДОТРИМУЙСЯ ГІГІЄНИ ОЧЕЙ

Ніколи не читай лежачи. Частіше відривай очі від книги і давай їм відпочити. Не дивися довго на яскраве світло.

Чи дотримуєшся ти цих правил? Які ще правила гігієни очей ти знаєш?

Звертання. Розділові знаки при них.

1. Побудуй речення зі звертанням до товариша по парті.

2. Побудуй речення до старшої людини, яку звуть Марія Петрівна (Володимир Павлович).

3. Побудуй речення зі звертанням до учнів свого класу. Запиши це речення.

4. Яким реченням розпочнеш лист до своєї бабусі? Запиши це речення.

5. 1. Прочитай вірш і спиши. Встав пропущені розділові знаки.

*Роси, роси дощику ярину́,
рости, рости житечко на лану.
На крилечках вітрику полети,
колосочки золотом обмети.
Олександр Олесь*

2. Підкресли звертання.

Головні і другорядні члени речення.

1. Як називаються головні члени речення? Що означає в реченні підмет? Що означає присудок?

2. Склади речення тільки з підмета і присудка. Пошир це речення другорядним членом.

3. Склади речення тільки з присудка і підмета. Пошир це речення другорядним членом.

4. Склади речення, у якому другорядний член відповідає на питання *звідки?* (*як? коли? де?*).

5. Додай до речень потрібний за змістом підмет.

*Яскраво світить весняне....
На деревах розпустилися перші....
У березні розтанув останній....*

6. 1. Прочитай. За запитаннями, що в дужках, пошир речення другорядними членами.

ГРОЗА

(Як?) насувалася гроза? (Де?) блиснула яскрава блискавка. (Де?) прокотився далекий грім. Поховалися (куди?) птахи. У верхів'ях дерев (як?) зашумів вітер. (Куди?) упали перші важкі краплини дощу.

7. 1. Прочитай речення. Яке воно за метою висловлювання?

На березі річки росте одинока берізка.

2. Побудуй різні питальні речення, які б стосувалися кожного слова в поданому.

8. Послухай речення. Назви в кожному з них головні члени.

Червоні снігурі стрибають по дворі. В задумі чорний крук присів на білий сук. Синиці голубі співають на вербі. На зиму омелюх пошив рудий кожух.

Володимир Лучук

9. Прослухай два речення і об'єднай їх в одне.

*У нашому парку росте багато кленів.
У нашому парку росте багато беріз.*

Орієнтовні тестові завдання до розділу «Речення»

1. Обведи кільцем номер правильного твердження.

За метою висловлювання речення поділяються на:

1. прості	2. розповідні	3. розповідні
складні	питальні	питальні
поширені	спонукальні	окличні

2. Заверши твердження.

Наприкінці спонукального речення може стояти...

3. Визнач, скільки речень у тексті.

Боцман вийшов полити гарячу палубу в руках у нього мідна трубка насоса з неї струмує прохолодна морська вода боцман чомусь забув одягти бриль, без якого в такі спекотні дні не обійтися.

1. Два.

2. Три.

3. Чотири.

4. Визнач, у якому реченні є звертання. Познач його (+).

1. Хай широке поле засівають зерном іскристим сівачі.

2. Засівайте, сівачі, широке поле іскристим зерном.

3. Широке поле сівачі засіяли іскристим зерном.

5. Познач речення, яке відповідає такій схемі.

===== куди? які? _____.

1. Калина вбралася в червоне намисто.

2. Крихким льодом укрилися калюжі.

3. Відлетіли у вирій сизокрилі журавлі.

Побудуй з поданих слів спонукальне речення.

Михайлик, дитячий, у, відводити, Оленка, садок.

СЛОВО. ЗНАЧЕННЯ СЛОВА

Пряме і переносне значення слів. Випадки багатозначності. Найуживаніші омоніми (без терміна)

1. До прикметників, ужитих у переносному значенні, добери сполучення прикметника з іменником ужиті в прямому значенні.

Срібна паморозь, сталеві м'язи, золоте волосся, солодкий голосок.

2. Добери до поданих дієслів такі іменники, щоб ці дієслова мали переносне значення.

Біжить, прийшла, засумували, радіє, виглянуло.

3. Добери до поданих іменників дієслова у переносному значенні.

Завірюха, море, вітер, сонце, квіти.

4. Поясни, де слово *гострий* має пряме значення, а де – переносне у таких сполученнях слів.

Гострий серп, гострий погляд, гостре слово, гостра дисципліна, гостра пилка, гострий олівець, гостра вершина гір.

6. 1. Прочитай віршик. Про яких двох півників у ньому йдеться?

ПІВНИКИ

Перший півник

сонечко на тину зустріє.

*Другий півник
сонячно під вікном зацвів.*

2. Назви інші слова, які звучать і пишуться однаково, а значення мають різні.

7. Поясни значення слова *іде* в поданих реченнях.

Учень *іде* зі школи. Літак *іде* на посадку. *Іде* сильний дощ. Годинник *іде* правильно. Коли чекаєш, то час *іде* дуже повільно. В кінотеатрі сьогодні *іде* хороший фільм.

Синоніми і антоніми

1. 1. Добери замість пропусків слова, протилежні за значенням до виділених.

1. Ластівка день **починає**, а соловей його _____. 2. Удар **забувається**, а гірке слово _____. 3. **Знайшов** – не скач, а _____, то не плач.

2. Як називаються ці пари слів? Якою частиною мови вони виражені?

2. 1. Послухай вірші скажи, про скількох різних птахів у ньому йдеться?

*Бусол, чорногуз й лелека
повернулися здалека.
Радо їх усі вітають,
але хто є хто – не знають.*

2. Як називаються різні слова, які означають той самий предмет?

3. 1. Прочитай часто вживані в мові слова, подумай і добери до них слова-синоніми.

Пекти раків – Прикусити язик –

Накивати п'ятами – Ламати голову –

2. Склади речення з поданими сполученнями слів.

4. 1. Прочитай загадку. Випиши з неї пари антонімів.

ХТО ВОНИ?

*Брат з сестрою, хоч і рідні,
але зовсім-зовсім різні.
Брат – білявий хлопець жвавий,
а сестра чорнява, млява.
Братик любить працювати,
а сестра – відпочивати.*

Алла Сващенко

2. До якої частини мови належить кожна пара антонімів?

5. Орієнтовні тестові завдання до розділу «Слово. Значення слова»

1. Прочитай ряди слів. Ряд синонімів познач значком «+».

1. Хліб, хлібчик, хлібець, хлібина, хлібний.

2. Думати, міркувати, розмірковувати, вважати, гадати.

3. Краса, красивий, прикрашати, крашанка.

4. Думка, думки, думкі, думку, думкою, на думці.

2. Визнач, який прикметник є синонімом до слова *сердитий*. Обведи номер кільцем.

1. Гордий. 2. Злий. 3. Чванькуватий.

3. Вибери словосполучення з прикметником, ужитим у переносному значенні.

1. Холодний вітер.
2. Холодна зустріч.
3. Холодні ранки.

4. До слів лівого стовпчика добери антоніми з правого стовпчика. За потреби користуйся словником.

Швидко – глибокий
радісно – холодно
успіх – корисно
шкідливо – повільно

5. У рядках поданих синонімів викресли зайве слово.

Відважний, сміливий, героїчний, хвалькуватий, відчайдушний.

Розмовляти, говорити, бесідувати, спілкуватися, реготати, казати.

6. Визнач, у якому рядку записано антоніми.

1. Великий, більший.
2. Великий, малий.
3. Великий, величезний.

БУДОВА СЛОВА

Поняття про закінчення й основу. Закінчення як засіб зв'язку слів у реченні

1. 1. Спиши текст, вставляючи в словах пропущені закінчення.

ЗАЙЧИК І ГОРОБИНА

Засипало снігом земл... Нема чого їсти зайчик... Побачив зайчик червоні ягоди на горобин... Бігає навколо дерев..., а ягоди високо. Просить зайчик: «Дай мені, горобино, одне гроно ягід..»

Василь Сухомлинський

2. 1. Прочитай текст. Випиши з нього в стовпчик споріднені дієслова. Яка частина слова надає цим дієсловам різного значення?

ЛЕЛЕКИ

*З вирію додому лелеки летіли,
Вилетіли рано, пізно долетіли.
Облетіли ріки, і поля, і гори,
І ліси зелені, і широке море.
Коли відлетіли – гнізда спорожніли.
А як прилетіли – край наш звеселили.*

Алла Свашенко

2. Познач у словах префікси. З кожним виписаним дієсловом утвори свої словосполучення.

3. 1. Прочитай вірш. Випиши в колонку виділені слова, які мають корені, однакові за звучанням, але різні за значенням.

– Ой **горе**, **горе**! –
вовк кричить. –
Тікай мерицій: **гора горить**!
Сміється з вовка дівтора:
– То осені прийшла пора!

Алла Свашенко

3. До кожного виписаного слова добери спільнокореневі.

4. 1. Прочитай і знайди в тексті вірша спільнокореневі слова і форми того самого слова.

САДІВНИК

З батьком яблуні садили,
трохи руки натрудили.
Я люблю наш тихий сад
і осінній листопад.
Садівник я, садівник.

Микола Сингаївський

5. 1. Прочитай пари слів, друге з яких має бути перевірним для ненаголошеного звука. У яких випадках перевіrne слово дібране неправильно? Добери замість нього потрібне слово

Пишатися – пишний	вишневий – вишня
мириться – мирний	кленовий – клен
зимувати – зимовий	блискучий – блищить
синіти – синій	глибокий – глибина

6. Від слова *їхали* утвори нові слова за допомогою різних префіксів. Доповни цими словами незакінчені рядки вірша Анатолія Камінчика «Їхали ми їхали...»

Їхали ми їхали,
до річки _____,
кладку _____,
в леваду _____,
на гору _____,
з гори _____,
стіжок сіна _____,
на бадилинку _____,
стали, забуксували.

7. До кожного зі слів які є перевірними для написання ненаголошених [е], [и], добери і запиши по два – три слова, в яких ці звуки треба перевіряти правилом.

Близько, крига, темно, мирний, весни, сила.

З р а з о к. Широко – широкій, ширина.

Орієнтовні тестові завдання до розділу «Будова слова»

1. У якому стовпчику всі записані слова є спільнокореневі?

- | | | |
|-----------|-----------|----------|
| 1. Берег | 2. Дорога | 3. Добро |
| берегти | дорогий | добрий |
| обережний | дорого | доброта |

2. Запиши слова з префіксом **з-** або **с-**.

Терти, чесати, варити, берегти, чистити, формувати, питати.

3. Визнач, у якому випадку корінь визначено неправильно.

Солодкий, записав, схованка, навкруги.

4. Визнач, у якому випадку основа позначена неправильно.

Тихеньк ий, сніг ами, зерн о, зарядк а, дубо вий.

5. Познач слово, яке відповідає поданій схемі:

Листочки, підкова, озеро, морозець, принесуть.

6. Познач суфікс у поданих словах:

Кленок, лікар, водичка, учитель, радість.

5. Поеднай стрілочками слова з відповідними схемами.

Квітець ; Квіти ;

Квіти ; Квітка ;

Квітка ; Розквітла

7. 1. Запиши подані слова у два стовпчики, розкриваючи дужки.

(При) бережний, (при) б́ерезі; (зі) сходу, (зі) брався; (до) читав, (до) вес-
ни; (від) села, (від) їхав, (за) чепився, (за) гаєм, (під) біг, (під) дубом.

2. Зроби висновок про ці слова.

8. Випиши тільки ті слова, у яких *до-* є префіксом.

Доплисти, доданок, додому, дописати, добрий, долина, дочитати, до-
статок, дочка, дорога, дорогий, допомогти, долічити.

9. Познач значком «+» рядок із формами того самого слова.

Сніг, сніжок, сніжинка, сніговик, засніжило, сніжна.

Біжить, біжать, бігли, прибіг, побіжать, забігли.

Яблуня, яблунька, яблуко, яблучко, яблуневий.

10. З поданих літер і їх сполучень вибери й підкресли ті, які можуть бути префіксами. Добери з ними слова.

До, с, від, мо, роз, че, лі, про.

11. Із двох слів зроби одне.

Дуже довгий —..., Дуже високий —...,

Дуже красивий —..., Дуже солодкий —....

12. До поданих слів добери споріднені, в яких відбудеться чергування звуків.

Рік —..., Сніг —...,

Друг —..., Сміх —...

ЧАСТИНИ МОВИ

Випиши з тексту слова за групами: іменники, прикметники, дієслова, службові слова.

А). Літо минуло. Випав сніг, пухкий та білий. Почалася холодна зима. А зима на півночі довга. Довша від весни, літа і осені. Холодний край!

Б). Січень – найхолодніший місяць, середина зими. Ставки і ріки покриті товстою кригою. Снігом замело поля та ліси. Ночі стоять довгі. А дні в січні найкоротші. Не встигнеш на вулицю вийти побігати, погратися, як до хати кличуть.

В). Ластівки з вирію повернулися: літають, метушаться, в сараї під дахом глиняне гніздечко ліплять. Грудочку до грудочки приклеюють. Зліплять гніздечко, а пролазку залишать. Через пролазку травинок у гніздо наносять і тепленьке кубельце вимостять.

Г). З неба падають сніжинки на дерева, на будинки,
на майдани, на садки, на ялинки та дубки.
Стало біле все навколо, ясне й чисте, як ніколи!
Мов пухнаста ковдра, ліг скрізь на землю білий сніг.
Наталя Забіла

Іменник

1. 1. Послухай уважно вірш. Які іменники ти почув у ньому?

*Уже скотилось із неба сонце,
заглянув місяць в моє віконце.
Вже засвіtilись у небі зорі,
усе заснуло, заснуло й горе.*

Леся Українка

2. Який іменник прозвучав у вірші двічі?

2. 1. Прочитай текст і спиши. Познач рід іменників (ч.р.; ж.р.; с.р.).

3. 1. Прочитай текст. Випиши вжиті в ньому іменники у два стовпчики –
однина і множина.

4.1. Прочитай. Які іменники тут повторюються?

Увесь день надворі йшов сніг. Сніг покрит усе навкруги. Діти стали на лижі. Діти весело мчаться по сніжній цілині. А ось і гірка. Гірка також уся вкрита снігом.

2. Спиши. Заміною слова, які повторюються, словами *він, вона, вони.*

5. 1. Прочитай уривок із вірша. Випиши іменники разом з прийменниками в місцевому відмінку.

*Одяглися люди в шуби,
натопили тепло гроби.
Білки гріються в дуплі,
миші в норах, у землі.
Сплять ведмеді в теплих лігвах,
сосни в інеї застигли.*

*І під кригою на дні
сплять у річці окуні.*

2. У яких інших відмінках вжито іменники з прийменниками?

Прикметник

1. Послухайте текст. Які прикметники прозвучали в ньому?

Улітку гай був зелений. А восени листочки на деревах і кущах стали золоті. А незабаром усе вкриється білим снігом. Бо надійде зимова пора.

2. 1. Прочитай.

У ЛІСІ ВЛІТКУ

Гарно в лісі опівдні. Червонясті сосни розвісили свої гілчасті вершини. Зелені ялинки вигинають колочі гілки. Красується білокора берізка своїми духмяними листочками. Тремтить на вітрі сіра осика. Коренастий дуб розкинув своє розкішне гілля з вирізним листям.

За Костянтином Ушинським

2. Випиши з речень іменники разом з прикметниками, які їх стосуються. У дужках познач рід (ч.р., ж.р., с.р.).

3. Спиши вірш, вставляючи в ньому пропущені закінчення прикметників.

Серпень в жовт.. брилі
йде по вигрит.. землі.
В нього вуса колосков..
і густ.. пшеничн.. брови.
І сорочка золотист..
трохи в поросі, не чист...

Володимир Ладигець

4. 1. Від поданих іменників утвори і запиши прикметники.

Читач, учитель, Ужгород, Запоріжжя.

2. В утворених прикметниках познач суфікси.

5. 1. До поданих іменників добери спільнокореневі прикметники на позначення кольору.

Бузок –	буряк –
малина –	вишня –
абрикос –	молоко –
іржа –	небо –

2. З двома прикметниками (на вибір) склади і запиши речення.

Дієслово

1. Послухайте вірші. Які дієслова було вжито в них?

*Зайчики сонячні
ночували в соняхах.
Цвіркунів слухали –
миготіли вухами.*

Іван Царинний

*Бігають, сміються діти,
та – лиш дзвоник задзвенить –
стане тихо, ніби в квіти
поховались бджоли вміть.*

Дмитро Павличко

2. Послухай загадку. Запиши тільки дієслова. Визнач їх час.

Сонечко в траві зійшло, усміхнулось, розцвіло.

Згодом стало біле-біле і за вітром полетіло.

3. 1. Прочитай і спиши.

ВУЛИЦЯ І ПІШОХІД

Переходити вулицю можна тільки при зеленому світлі. Спочатку треба подивитися вліво. Немає машини – можеш переходити. На середині вулиці ти повинен подивитися вправо. Не можна гратися на проїжджій частині вулиці. Небезпечно стояти на краю тротуару.

2. До дієслів усно постав питання *що робити? що зробити?*

4. До поданих дієслів добери **спільнокореневі** іменники, які відповідають на питання *хто? що?*

Співає – ...

Читати – ...

Читає – ...

Малювати – ...

Плаває – ...

Будувати – ...

5. До поданих дієслів добери по три іменники, які можуть бути з ними пов'язані за змістом.

Росте –...,

пасеться –...,

цвіте –...,

плаває –...,

летять –...,

світить –...

Службові слова

1. Поєднай наведені слова за допомогою службових частин мови.

Учитель, учень. Відповідь, запитання. Догляд, тварини.

2. Добери дієслово й іменник, які можна поєднати між собою за допомогою таких прийменників.

Через, із-за, біля, понад, перед.

3. Поєднай дієслова з іменниками за допомогою різних прийменників.

Доплисти, берег; піднятися, гора; повернувся, похід; прочитав, книга.

4. Утвори і запиши словосполучення дієслів з різними іменниками за допомогою прийменників.

пере

через

ви

на

ді

йду

до ?

піді

до

зі

з

5. Об'єднай подані речення в одне за допомогою різних сполучників. Не забудь поставити перед ними потрібний розділовий знак.

1. Пташки повернуться з вирію. Настане весна. 2. Краєчок сонця сховався за обрієм. Землю огорнула легка поволока. 3. Сонце вже сховалося за обрієм. Вершини дерев ще грають позолотою. 4. Вогнище вже погасло. Нам не хотілося розходитись по наметах.

Орієнтовні тестові завдання до теми «Частини мови».

1. Дай відповіді на запитання.
 1. За чим змінюються іменники?
 2. За чим змінюються прикметники?
 3. За допомогою чого встановлюється зв'язок іменників з іншими словами в реченні? Наведи приклади.
2. Познач правильну відповідь. Прикметники відповідають на питання:
 - а) хто? що?
 - б) який? яка? яке? які?
 - в) що робити? що зробити?
3. Як називаються такі іменники?
Дніпро, Чернігів, Карпати, Микола, Дорошенко.
 1. Загальні. 2. Власні. 3. Істоти.
4. Запиши назви країн, які утворилися від назв таких народів.
Литовці –
Болгари –
Французи –
5. Визнач, який прикметник є синонімом до слова *розумний*.
 1. Добрий. 2. Мудрий. 3. Щедрий.
6. Визнач, який прикметник є антонімом до слова *тривожний*.
 1. Лихий 2. Спокійний 3. Бадьорий
7. Визнач, у якому стовпчику подано спільнокореневі слова до прикметника **світлий**, а в якому – синоніми до цього слова.

1. Темний	2. Світло	3. Прозорий
Чорний	Світанок	Чистий
Брудний	Світить	Яскравий
8. Вибери словосполучення, у якому прикметник ужито в *переносному* значенні.
 1. Порожня бочка.
 2. Порожня обіцянка.
 3. Порожній колос.
9. Добери і запиши різні прикметники, які характеризують *березу*.
10. Спиши речення, розкриваючи дужки і ставлячи дієслова потрібній формі.

МОВЛЕННЄВА ДІЯЛЬНІСТЬ

Слухання і розуміння усного мовлення

I. Розрізнення на слух голосних і приголосних звуків, твердих і м'яких, дзвінких і глухих приголосних, правильне їх вимовляння. Визначення словесного наголосу.

1. Який звук з-поміж почутих вами був зайвим?

А) [б], [д], [з'], [с], [ж], [дж]; б) [з], [г], [д'], [ш], [дз']; в) [п], [т], [с'], [ж], [ф], [ш]; г) [с'], [н'], [д'], [л'], [ж], [дз']; д) [в], [д], [п], [т], [н'], [ж], [ш].

2. Послухайте і скажіть, якими звуками, дзвінками чи глухими, починаються такі слова:

а) хата, садок, село, картопля, поле, куток, соловейко, край, шипшина;

б) двір, жито, зілля, заєць, город, джміль, літо, ластівка, дзеркало;

3. Послухайте і скажіть, якими звуками, твердими, чи м'якими, закінчуються такі слова:

а) ходить, осінь, вересень, гай, учень, лось, лебідь;

б) дощик, вітер, град, мороз, сніг, туман, лід, листопад.

4. Назвіть предмети, зображені на малюнках. Пропонуються малюнки:

а) гриб, сад, лебідь, дід, вуж, віз, гарбуз, голуб, хліб, гриб, дзьоб;

б) берізка, діжка, ложка, кладка, шубка, горобці, вудка, книжка.

5. Прочитай уголос слова.

а) мороз, друг, сніг, мідь, зуб, лід, молодь, жолудь.

б) дубки, грибки, редька, солодка, стежка, вузька, слизько.

6. Прочитай виразно прислів'я. (Перевіряється дзвінка, не оглушена вимова парних дзвінких приголосних у кінці і в середині слів).

Червона ягідка та на смак гірка. Легко сказати, та важко зробити. Сніг на полі взимку – хліб у коморі влітку. Хліб-сіль їж, а правду ріж. Ложка дьогтю зіпсує бочку меду.

7. Який звук у почутому слові наголошений? Пропонуються слова:

а) листок, соловей, лобода, листопад, магазин, перехід, столиця;

б) червоний, дерев'яний (звук [а]), щедрий, яблуневий, уважний, дорогий;

в) високо, холодно, жарко, вітряно, пло, хмарно, далеко, близько.те

8. Послухай. Які слова не відрізняються одне від одного звуковим складом, але звучать по-різному? Поясни, що вони означають.

Сорок сорок посідали на горбок. Ворона радо зустріла ворона. Ганнуса заплела коси. Коси, косо, поки роси.

II. Фіксування (впізнавання) у зв'язному висловлюванні окремих слів.

1. Послухайте тексти. Знайдіть у них слова, вжиті з іншої мови. Якими словами треба їх замінити?

А) Багато років під стріхою однієї хати ластівки Весною вони поверталися з вирію, виводили ластів'ят. А осенню відлітали в теплі краї.

За Василем Сухомлинським

Б) Вранці Петруся розбудив вітер. Завив-застогнав у верховітті дерев. Ще й гілочкою сірені у шибку стукнув. Наче навмисне – вставай, мовляв.

За Василем Шкляром

В) *Все – із доброго чи злого –
починається з малого.
Листя виросте з листочка,
з нитки витчеться рубашка.
З пагінця чи з бруньки – гілка,
з гілки – дудочка-сопілка.
За Миколою Сингаївським*

ЗНАННЯ ПРО МОВУ. МОВНІ ВМІННЯ

Текст

1. 1) Прочитай текст. Це художній текст чи науково-популярний?

ЧОРНОБРИВЦІ

Це гарна однорічна рослина. Вона також гарний захисник рослин на городі і в саду. Чорнобрівці майже ніколи не хворіють, бо шкідники на них не нападають. Рослина виділяє особливі речовини – фітонциди, які вбивають шкідників.

2) У якому підручнику його треба помістити?

2. 1) Прочитай текст. Це текст-опис чи текст-розповідь? Доведи.

КОНВАЛІЯ

Травневий ліс дарує неперевершені пахощі конвалії. Під красивими широкими листочками на стрілочках висять білі духмяні дзвоники. Здається, тільки доторкнися до них, і вони враз задзвенять, огортаючи все навкруги приємним ароматом.

Люди цінують конвалію не тільки за красу і приємний запах, а й за її цілющі властивості. Адже вона лікує людині серце і діє заспокійливо.

2) Яке речення тексту можна було б використати в тексті-описі?

3. 1) Прочитай текст. Яка його мета?

КОРИСНА ЧИ ШКІДЛИВА ЗОЗУЛЯ?

Тривалий час вважалося, що це шкідливий птах. Але тривалі спостереження за ним привели до іншого висновку. Так, зозуля підкидає свої яєчка в інші гнізда і при цьому викидає частину тих, що належать господарям. Але вона змушена так робити. Бо несе вона яєчка з великими проміжками в часі. Тому не може їх сама висиджувати.

Зате вона єдиний птах, що поїдає волохату гусінь, яка завдає великої шкоди лісові. І якби не зозуля, то лісам загрожувала б велика небезпека.

2) Поміркуй. До якого типу треба віднести цей текст – до розповіді, опису чи міркування?

Речення

1. Дай відповіді на запитання.

- 1). Які члени речення є його *грамматичною основою*?
- 2) Який член речення називається *підметом*?
- 3) Який член речення називається *присудком*?
- 4) Які члени речення можуть бути *однорідними*?
- 5) Які дві *основні ознаки* однорідних членів речення?
- 6) Яке речення є *складним*?

2. Прочитайте запитання і завдання. Знайдіть серед них розповідні, питальні й спонукальні речення.

БЕСІДА ПІСЛЯ ПРОСЛУХОВУВАННЯ ГІМНУ УКРАЇНИ

Чи знайома вам ця мелодія? Коли і де ви її чули? Хто знає, як зветься ця мелодія? Чи знаєте ви слова Гімну України? У яких підручниках вміщено текст гімну? Хто автор слів? Прочитайте напам'ять перший куплет. Не забувайте обов'язково встати, коли звучить гімн. Підветися треба і під час винесення Державного прапора. Цим усі засвідчують свою глибоку повагу до головних символів держави.

3. 1) Прочитай. Знайди в тексті речення з однорідними членами

До лісу по гриби найкраще вирушати вдосвіта. Тоді ти набереш грибів свіжих, міцних, соковитих, духмяних. У такі ранні години гриби немов самі вибігають вам назустріч і просяться до кошика.

То неправда, що гриби виростають за одну ніч. Підберезники, лисички, опеньки ростуть десять днів. А білі і підосичники – ще довше.

2) Визнач речення з однорідними підметами, присудками і другорядними членами.

4. 1) Прочитайте пари речень. Об'єднайте кожні два речення в одне за допомогою різних сполучників. Який знак треба ставити перед сполучником?

2) З дерева на дерево стрибнула прудка білка. Незабаром у її кігтиках опинилася соснова шишка.

3) Узимку пташкам важко знаходити їжу. Вони відлітають у теплі краї.

4) Без хліба не можна уявити собі життя людей. Народ завжди віддає шану хлібові.

5) На високому узліссі стоїть самотній дуб. Берізки рости поодиночі не хочуть.

5. Познач рядки, в яких записано речення. Доведи, що завдання виконано правильно.

У неділю в нашій школі проходили лижні змагання

У них взяли участь майже всі

Треба було пройти наввипередки один кілометр

Переможцем став учень четвертого класу

У нагороду він отримав новенькі

Усі учасники радо вітали переможця змагань

Орієнтовні тестові завдання до розділу «Речення».

1. Познач знаком«+»сполучення підмета з присудком у реченні.

Стояла темна осіння ніч над сонною землею.

- 1) Осіння ніч.
- 2) Темна ніч.
- 3) Ніч стояла.
- 4) Стояла над землею.
- 5) Землею сонною.

2. Підкресли в реченні **однорідні члени**.

Коло бабусі сидить кіт у кожусі, проти печі гріється, без водички митьється.

3. Закінч твердження:

Однорідні члени речення можуть з'єднуватись між собою такими сполучниками:**і**,...

4. Вибери речення, яке відповідає такій схемі:

<u>Що?</u>	<u>що робить?</u>
який?	над чим?
як?	

Повновидий місяць нерухомо звисає над галявиною.

Сьогодні в лісі господарює листопад.

Плакуча верба водограйно струменить зеленою косою.

5. Прочитай речення. Вкажи, де пропущено *розділові знаки*.

1)Цінувалися серед козацького товариства розум кмітливість досвід і сміливість.

2) Зимонько-снігурочко наша білогрудочко не верти хвостом а труси тихесенько рівненько гладесенько срібненьким сніжком.

6. Яке речення з-поміж поданих є спонукальним?

- 1) Що означає бути добрим сином, доброю дочкою?
- 2) Це означає приносити в сім'ю тільки мир і спокій.
- 3) Ніколи не приносьте в родину прикrostі і ганьбу!

Частини мови

Іменник

1. Дай відповіді на запитання.

1. Яка різниця між власними і загальними іменниками?

2. До якого відмінка іменника не можна поставити питання?

3. Яка форма відмінка є *початковою формою*?

4. Як можна перевірити правильне закінчення іменників чоловічого роду в *родовому відмінку*?

5. Постав словосполучення *дідусь Омельков* давальному відмінку.

2. Запиши подані іменники в давальному відмінку.

Підруга, сопілка, внучка, верба, держава.

3. Запиши подані іменники в орудному відмінку.

Край, óлень, віз, меч, дощ, місяць, друг.

4. Склади і запиши речення з поданими словосполученнями, поставивши їх у давальному відмінку.

Дорога сестричка, далека дорога, рідна домівка.

5. Добери форми іменників, у яких відбувається таке чергування звуків:

а) [г – з' – ж] ; б) [і – о] ; в) [і – е] ;

г) [к – ц' – ч] ; д) [х – с' – ш] .

6. Визнач відмінки іменників, які вжиті з різними прийменниками і відповідають на ті самі смислові питання.

	на полі, в озері
Де?	перед селом, за містом
	біля моря, коло річки
	до театру, до парку
Куди?	у театр, у парк
	за село, за горизонт

Прикметник

1. Дай відповіді на запитання.

1) З якою частиною мови прикметник найчастіше пов'язаний у реченні?

2) Що можна визначити в прикметнику за його закінченням?

3) Які закінчення мають прикметники чоловічого роду в орудному відмінку однини.

4) Які закінчення мають прикметники у місцевому відмінку множини?

2. Які дії треба зробити, щоб правильно визначити відмінок прикметника в реченні?

3. Визнач відмінок виділеного прикметника.

Учні нашого класу старанно готуються до *спортивних* змагань.

4. 1) Прочитай словосполучення.

Доріжка для бігу, ділянка для дослідів, молоко з-під корови, вода з моря, ягоди з лісу, вулиці міста, міста України.

З р а з о к. Дощі у травні – травневі дощі.

2) Заміни ці словосполучення сполученнями прикметників з іменниками.

5. Наведені сполучення прикметників з іменниками запиши в місцевому відмінку, дібравши відповідні прийменники.

Безлюдний острів, Азовське море, красзнавчий музей, читальна зала.

6. Утвори прикметники від таких власних назв.

Прилуки, Прага, Донецьк, Дніпро, Чернівці,

7. Прочитай іменники. До кожного з них добери прикметники, які б характеризували предмет з різних сторін.

Береза, вулиця, озеро, погода.

Числівник

1. Запиши іменники, що в дужках, у формі, якої потребує числівник.

Два (син) – п'ятеро (курча) –

десять (гривня) – на семи (вітер) –

на сьомому (небо) – на третьому (місце) –

2. Допиши речення, додаючи слова за змістом. Числівники записуй словами.

Я прокидаюся о...

До школи добираюся за... хвилин.

Уроки розпочинаються о...

Велика перерва триває ... хвилин.

На підготовку домашніх завдань я витрачаю близько...

3. Вибери правильну форму пропущеного в реченні числівника.

Коли тобі виповниться... років, ти отримаєш паспорт громадянина України.

1. Шістнадцять.

2. Шіснадцять.

3. Шіснадцять.

4.1) Прочитай математичні вирази і запиши їх словами. Візьми до уваги, що це можна зробити різним способом.

$$56 + 44 = 100$$

$$75 : 3 = 25$$

$$62 - 11 = 51$$

$$38 \cdot 4 = 152$$

2) Поцікався, яку форму запису обрали твої однокласники.

5. Допиши словом у подане речення потрібну форму числівника.

Число вісімдесят вісім менше на дванадцять від...

Число шістдесят шість менше на тридцять чотири від числа....

6. Від наведених числівників, які відповідають на питання *скільки?*, утвори числівники, які відповідають на питання *який по порядку?* Запиши утворені числівники.

1, 11, 55, 90.

Особові займенники

1. Розкрий дужки, записавши займенники у формі, якої вимагає прийменник:

За (я), перед (він), до (вона), від (вони), з (ми).

2. 1) Прочитай текст. Заміни, де треба, іменники особовими займенниками.

Прилетіли з вирію лелеки. Були лелеки стомлені в путі. Відразу у лелек з'явилося багато справ. Треба лелекам насамперед поремонтувати торішнє гніздо. Незабаром у гнізді заклекують малі лелечата. Лелеки-батьки будуть лелечат уважно доглядати. А восени лелечата разом з батьками вперше відлетять у вирій.

2) Зроби висновок про роль займенників у тексті.

3. Склади шість речень із займенником *ти* у різних відмінках.

4. Запиши речення, розкриваючи дужки. Ставте займенник *ти* у форму, якої вимагає прийменник.

(Я з ти) завтра підемо в ляльковий театр.

(Я до ти) зателефоную вранці.

(Я *для* ти) маю цікавий подарунок.

(Я *перед* ти) хочу вибачитися.

5. 1) Визнач, яку форму займенника треба вставити в речення.

Руки... були золоті.

1. У його.

2. У нього.

3. Унього.

3) У якому значенні вжито в реченні прикметник *золоті*?

4)

Дієслово

1. Прочитай вірш уголос за правилом вимови, а потім запиши. Звуковий запис заміни на буквенний.

*Хто рано прокидає[ц':а] –
зарядкою займає[ц':а],
роботи не бої[ц':а],
той з двійками не знає[ц':а],
від трійок відцурає[ц':а]
і завжди добре вчи[ц':а].*

Алла Сващенко

2. Спиши вірш. Підкресли в ньому дієслова, вжиті в переносному значенні.

*Гроза пройшла...
Зітхнули трави.
Квітки голівки підняли.
І сонце, тепле і ласкаве,
спинило погляд на землі.
Літає радість. Щастя світить.
Дзвенять пташки в садах рясних.
Сміються знову трави, квіти.
А сльози ще тремтять на них.*

Олександр Олесь

3. Прочитай. Подумай, які слова треба вставити в речення і запиши текст.

БЕРЕЖИ ПРИРОДУ!

Незабаром розпочнуться літні канікули. Ти часто будатимеш у лісі. Не ... у лісі, щоб не... пташок. Не... пташиних гнізд. Не... у лісі вогнища. Не... лісових квітів. Не... гілок на деревах і кущах. Бережи природу!

4. Прочитай текст і спиши, замінюючи дієслова антонімами.

Уже заходить сонце. Надворі усе темніє. Пташки закінчують свої співи. Засинає усе навколо.

Прислівник

1. 1) Утвори прислівники від поданих прикметників.

Увічливий – неуважний –
привітний – організований –
зосереджений – охайний –
урівноважений – гречний –

2) Знайди серед утворених прислівників синоніми і пару антонімів.

2. Спиши речення, розкриваючи дужки.

1. (У)вечері (на) небі з'являються місяць і зорі, а (в)ранці (з-за)обрію виходить (на) нього сонце. 2. (О)півдні (не)нароком пішов дощ. 3. а)провесні вербові гілки (в)крилися ніжними котиками. 4. Під час розмови (не)обхідно (в)думливо добирати потрібні слова і (по)слідовно викладати свої думки.

3. Спиши текст. Підкресли прислівники. Надпиши над ними питання, на які вони відповідають.

Навесні школярі пішли усім класом до лісу. Гарно у весняному лісі. Згори сонце посилає деревам своє світло й тепло. Внизу, між деревами, зазеленіла трава і з'явилися перші весняні квіти. Весело звучить пташиний хор. З гарними враженнями повернулися діти додому.

4. Добери і запиши до наведених прислівників синоніми. При потребі скористайся словником синонімів.

1. Сумно,...
2. Гречно,...
3. Навколо,...

5. Якими прислівниками можна замінити фразеологічні вирази: *шапкою докинути*, *яблуку ніде впасти*, *як пальцем у небо*.

Службові частини мови

1. Подані сполучення прикметників з іменниками запиши в місцевому відмінку, дібравши відповідні прийменники. Одне із словосполучень введи в речення.

Безхмарне небо, гірська вершина, свіжа рілля, весняний ліс, рідне село, переповнений автобус, безлюдний острів, підводний човен.

2. Добери потрібні префікси і прийменники. Запиши з ними речення.

- 1) Човен ___плив ___ берега.
- 2) Місяць ___котився ___ велику хмару.
- 3) Маринка ___бігла ___ фінішу першою.
- 4) Олег ___брав ___ столу книжки і ___ставив їх ___ полицку.

3. 1. До поданих слів додай прийменник, знайди для нього місце, щоб утворилося речення.

- 1) Гірськими схилами черешні посадили ми.
- 2) Сонячним промінні купаються жита.
- 3) Рідної мови збідніє земля.
- 4) Щось гуде струною бузку близенько.

- 5) Кетяги калини вікна заглядають.
2. Запиши утворені речення.
4. За допомогою сполучників *і, а, але* об'єднай два речення в одне так, щоб не повторювалися ті самі слова.
 - 1) Школярі не тільки обкопували дерева. Школярі поливали їх.
 - 2) Шуліка впав. Шуліка не випустив курча зі своїх кігтів.
 - 3) Миколка виразно прочитав вірш. Учителька поставила йому гарну оцінку.
 - 4) Взимку ліс стоїть чорний. Навесні ліс зазеленіє різними відтінками.

Орієнтовні тестові завдання до розділу «Частини мови»

1. З поданими прийменниками утвори сполучення прикметників з іменниками.

Біля, через, по, від, за.

2. 1. Подані сполучення прикметників з іменниками запиши спочатку в давальному відмінку, а потім у місцевому.

Висока полонина, глибока річка, вечірня пора.

2. Зроби висновок.

3. Прочитай речення. Визнач відмінок виділеного іменника.

Швидко звикають тварини до лісової їдальні.

1. Родовий. 2. Давальний. 3. Місцевий.

4. Познач правильні форми сполучення іменників у давальному відмінку.

1. Другу Олексію.

2. Другові Олексію.

3. Другу Олексієві.

5. Познач стовпчики іменників жіночого роду в орудному відмінку без помилок.

1. Тінню, 2. Повістю 3. Ніччю

любов'ю радістю сіллю

молоддю щирістю вдячністю

6. Познач значком «+», якому реченні допущено помилку у формі виділених іменників.

Пароплави плывуть *по морям*, а машини їдуть *по дорогам*.

Пароплави плывуть *морями*, а машини їдуть *дорогами*.

Пароплави плывуть *по морях*, а машини їдуть *по дорогах*.

7. У якому часі дієслова змінюються за родами?

1. У теперішньому.

2. У минулому.

3. У майбутньому.

8. *Не* з дієсловами завжди пишеться:

а) разом;

б) окремо;

в) через дефіс.

9. Продовжи висловлювання:

Неозначена форма дієслова не вказує ні на час,....

10. Визнач, у якому стовпчику числівники записні в правильній формі (обведи номер стовпчика).

- | | | |
|----------------|---------------|----------------|
| 1. п'ятьдесяти | 2. п'ятдесяти | 3. п'ятидесяти |
| шістьдесяти | шістдесяти | шестидесяти |
| сімдесяти | сімдесяти | семидесяти |

11. Запиши математичні вирази словами, використавши прийменники від, до:

$$75 - 16 = 59$$

$$64 + 14 = 78$$

12. Запиши різними способами показання годинника.

12 год 45 хв

13. Розподіли подані прислівники в три стовпчики відповідно до питань.

Коли? Де? Як?

Затишно, вранці, угорі, внизу, привітно, взимку, мелодійно, опівдні, правильно, *згори*, високо, уночі, наперейми, навкруги, сьогодні.

14. Серед поданих слів вибери і познач(+) прислівник.

1. Весело.
2. Веселився.
3. Веселий.

15. Прочитай і визнач, у якому рядку є лише особові займенники, а інших частин мови немає.

Я, ти, він, воно, ви, ми, вони.

Вона, ми, діти, нас, вас, тебе, мені.

Ти, вони, над, я, мене, при, тобі.

Він, нами, тобою, мені, тобі, її.

16. Визнач, у якому рядку наведено лише займенники першої особи.

Ми, мною, тобою, нами.

Я, нас, мені, нами, мене, нам.

Нами, я, вам, він, ми, вони.

17. Визнач, які займенники пропущені в цих реченнях.

... малюємо.... читаєте.... відпочивають.... слухаю музику.

дочитала цікаву книжку. ... заплакало.... приготуйтеся слухати.

18. Допиши речення.

Прикметники найчастіше пов'язуються в реченні з....

Прислівники найчастіше пов'язуються в реченні з....

ЗВУКИ І БУКВИ

1. Запиши слова в алфавітному порядку, зважаючи на першу, другу, третю, четверту і п'яту літери.

Травичка, повітря, океан, чайка, хвилина, буран, горобина, земля, хвиля, росинка, острів, верховина, село, травень, струмок, верхів'я, стрункий, зелена, рослина, бур'ян, сестра, чарівний, вершина, повість, горбочок, серпень, тривога, вишня.

2. Запиши і підкресли у кожному ряду слово, за допомогою якого можна пояснити правопис усіх інших слів.

Листочки, листва, листопад, листок, листя, листоноша.

Вечірній, вечоріє, вечір, вечеря, надвечір'я.

Весняний, веснянка, весна, навесні, веснонька, напровесні.

3. Прочитай. Подумай, які букви пропущено в словах.

Ід..мо́, хód..ш, нес..тé,сид..мо́, відвед..́ш, прихóд..ш, посі..ш, принес..́м,
пи ш..мо, прós..те, скáж..ш, прибіж..́ш, зал..́шиш.

4. Утвори слова в такий спосіб: у кожному ряду з першого слова перший звук запиши буквою, з другого слова другий звук запиши буквою, з третього слова третій звук запиши буквою і т. д.

1) Лялька, сіно, літо, собака, молоко.

2) Риба, солома, лобода, молоко, хвіст, собака.

3) Гриб, сорока, сірник, ворона, голубка, вересень, молодець.

Вважаємо, що в системі професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у педагогічному навчальному закладі – на заняттях з курсу сучасної української мови, з методики навчання мови, у процесі підготовки і проведення педагогічної практики зазначеними мовленнєвими навичками спілкування повинні насамперед оволодіти студенти – майбутні вчителі, яким доведеться формувати ці вміння в майбутніх вихованців. Без органічного засвоєння педагогічними наставниками цих умінь, які мають перерости у звичку, у правило спілкування, сподіватися на успіх майбутніх учителів у цій роботі не доводиться.

Основним орієнтиром педагогічної професійної освіти називають формування особистості, яка творчо мислить, здатна саморозвиватися й адаптуватися в соціумі. Узагальнений образ сучасного вчителя, за підсумками досліджень вітчизняних і зарубіжних учених, має поєднувати такі ключові характеристики: активність, ініціативність, рішучість, комунікабельність, персональну відповідальність, схильність аналізувати й здійснювати самоконтроль, впевненість у собі, уміння працювати в колективі, уміння формувати дитячий колектив та ін.

Щоб сформувати такого вчителя й водночас не перевантажити його другорядною інформацією, слід подбати, з одного боку, про високий коефіцієнт корисної дії набутих ним теоретичних знань, а з другого, – про надійні й ефективні механізми перетворення їх у практичний досвід.

Усвідомлення суті цих питань сприяє раціональному добору форм, методів, прийомів і засобів навчання. Адже цілком очевидно, що навчити спілкуватися, виховати гарного співрозмовника неможливо без застосування інноваційних форм і методів, оскільки вони відображають динамічні зміни в навколишньому світі й орієнтовані на розвиток різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостей особистості.

2.1.2. Формування мовленнєвої компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови

О. Ю. Прищепя

Від сучасної школи суспільство вимагає виховання громадян, здатних ефективно взаємодіяти в соціумі: пізнавати нове, передавати важливе, сприяти цікаве, щоб досягати успіху в будь-якій навчальній діяльності, а в майбутньому – й у будь-якій сфері життя. Великого значення в цьому набуває ключова комунікативна компетентність. У Державному стандарті початкової загальної освіти основною змістовою лінією визначена мовленнєва компетентність – складник комунікативної. Мовленнєва компетентність формується на конкретному змісті предмета «Українська мова» і передбачає оволодіння учнями відповідними предметними компетенціями, які в навчальній програмі представлені в державних вимогах до рівня загальноосвітньої підготовки учнів.

Результати констатувального експерименту дають підстави для висновку, що розвиток мовленнєвої компетентності учнів початкової школи потребує вдосконалення.

Метою формувального експерименту була перевірка ефективності розробленої системи завдань і методики її застосування в процесі формування мовленнєвої компетентності в учнів 1–4-х класів.

У процесі формувального експерименту передбачалося розв’язання таких *завдань*:

- визначення ефективних умов і засобів формування мовленнєвої компетентності учнів 1–4-х класів;
- з’ясування доступності учням 1–4-х класів змісту розроблених завдань для навчання усного і писемного мовлення;
- визначення оптимальності обсягів навчальних завдань для формування мовленнєвої компетентності у молодших школярів.
- визначення ефективності розробленої методики формування мовленнєвої компетентності у молодших школярів.

Головними *умовами* розвитку мовленнєвої компетентності молодших школярів передбачено: врахування вікових, психофізіологічних особливостей становлення мовленнєвої діяльності дітей молодшого шкільного віку; психологічна, педагогічна й методична готовність учителя до організації формування складників мовленнєвої компетентності – усного й писемного мовлення; особистісний досвід учня; роль однолітків; наявність навчально-методичної літератури.

Під час створення методики формування мовленнєвої компетентності ми орієнтувалися на визначені в науці *критерії*: зв’язність висловлювання; повнота змісту; послідовність висловлювання; правильність синтаксичних конструкцій; орфографічна грамотність; лексичне багатство.

Крім того, враховувалися такі *показники*: емоційність (у діалозі); дотримання норм літературного мовлення; голосовий бік (темپ, дикція, ін-

тонація); вияви творчості; словниковий запас; побудова тексту (діалог із монологом, риторичними запитаннями, з віршами).

У процесі формувального експерименту ми дотримувалися *принципу* комунікативного спрямування навчання, який мовленнєву компетентність розглядає не лише як основну мету, на досягнення якої слід орієнтувати навчання мови, а і як засіб досягнення цієї мети.

З метою формування кожної зі складових мовленнєвої компетентності добиралися й створювалися завдання, які б відповідали віковим особливостям школярів, змісту та програмовим завданням навчального предмета.

Основними критеріями добору, створення пропонованих учням завдань стали: відповідність навчальній меті теми уроку української мови, віковим можливостям.

Вони поділялися: за формою організації на фронтальні, групові, індивідуальні; за організацією навчальної діяльності на репродуктивні, продуктивні, пошукові, творчі; за формою виконання на усні й письмові.

У кожному класі проводилися підготовчий та основний етапи навчання. На підготовчому етапі пропонувалася система завдань:

1) для активізації органів мовлення:

- вправлення у злитому вимовлянні приголосних звуків за матеріалами підготовчого і букварного періодів. Пропонувалися сторінки букваря, на яких учитель вибирав предмет, називаючи тільки приголосні звуки, і діти мали назвати цей предмет;

- вправлення у чіткому промовлянні незнайомих скоромовок-спотиканок у різних темпах під оголошений ритм учителя (постукування олівцем по столу, плесканням долонь тощо);

2) для розвитку графічних навичок письма:

- графічні тренувальні вправи для розвитку зорово-рухової координації та аналітичного сприйняття. Пропонувалися завдання на продовження різної форми ліній, попадання в ціль, вміщення форми у контур, накладання штрихів на малюнок предмета, виокремлення предмета з «павутиння» ліній;

- вправи для розвитку швидкості письма. Пропонувалися вправи для індивідуального й фронтального виконання протягом 30 с.

Система завдань для формування мовленнєвої компетентності в основний період відповідала таким вимогам:

- чітке визначення мети завдання;

- формулювання завдання подається стисло, у ньому зазначено, що і як робити ; для кожного мікроперіоду учнів добиралися свої слова;

- визначення кількості завдань (для кожного мікроперіоду учнів) з метою формування певної навички.

Певні види завдань вводилися в навчальний процес на ігровій основі та такі, що сприяли би засвоєнню матеріалу, передбаченого програмою для учнів 1–4-х класів.

Завдання пропонувались під час уроку так (на початку, в середині), щоб зберегти його цілісність.

Спостереження показують, що недорозвиток усного мовлення дитини зберігається до закінчення шкільного навчання і негативно впливає на навчання писемного мовлення. Тому з перших днів перебування у школі особливу увагу ми звертали на таких учнів, на помилки, яких вони припускаються під час промовляння звуків у словах, узгодженні слів.

Розвиток мовленнєвої діяльності учнів – не стихійний, а керований учителем процес. Цей розвиток починається з міжособистісних стосунків учителя з кожною дитиною. Навчання мовлення відбувалося не тільки на уроці, а й на перерві, біля учительського стола, дошки, в коридорі. Увагу пропонувалося звертати на виправлення мовлення дітей у таких умовах, тобто створювати правильне мовленнєве середовище.

В експериментальному дослідженні брали участь діти з різним рівнем мовленнєвої підготовки. Знання вчителя про ступінь підготовленості кожної дитини були необхідною умовою до подальшого розвитку мовлення – як усного, так і писемного. В учнів першого мікроперіоду часто трапляються помилки у вимові й наголошуванні слів. Закріплення правильної вимови й наголосу в дітей відбувається протягом тривалого періоду, якщо вчитель працює тільки фронтально. Тому в експерименті ми пропонували 1–2 хв уроку приділяти учням з індивідуальними особливостями мовлення.

Причину неправильної вимови найчастіше потрібно шукати в недостатній рухливості м'язів артикуляційного апарату. Учитель, виявивши дефекти в мовленні дітей, мав терміново над цим працювати, адже неправильне промовляння слова заважатиме дитині в оволодінні грамотою. Навіть якщо більшість учнів вимовляє правильно всі фонemi, увага приділялася роботі над звуковою стороною мовлення. Підвищенню культури мовлення дітей, розвитку інтонаційної виразності, темпу добре сприяло розучування скоромовок, прислів'їв, а також слухання казок, віршів у виконанні акторів (у запису). Однак ніщо не замінить багатого, виразного мовлення самого вчителя, адже він є еталоном для маленького учня. Вчителеві пропонувалося читати певні тексти, вправи, формулювання завдань. Наприклад, у формулюванні завдання «Назви слова, у яких три склади» вчитель виділяє голосом слова («назви», «три склади»), які є основними для виконання вправи.

Пропонуємо приклади завдань.

1-й клас

I. Вправи для розвитку фонематичного слуху

За матеріалами підготовчого періоду букваря.

Вчитель, після опрацювання сторінки букваря, виставляє на дошку два предмети (малюнки), один з яких був зображений на сторінці букваря. Потім

вимовляє тільки приголосні звуки з назви того предмета, який був на сторінці букваря. Діти називають предмет, у назві якого є ці звуки, і вимовляють їх ще раз. Учитель пропонує назвати наступний предмет на сторінці букваря і промовляє задані звуки ще і ще, поки більшість дітей не впізнають слово.

Г С К	- ГУСКА
К Р В	- КОРОВА
В Ч К	- ОВЕЧКА
Л Н	- ОЛЕНЬ

II. Вправи для активізації органів мовлення.

1. Вправління у злитому вимовлянні приголосних звуків.

За матеріалами букварного періоду.

Діти вправляються у злитому вимовлянні приголосних звуків. Звуки вибираються із назв тих предметів, які були зображені на сторінці виучуваної букви. Учні слухають звукосполучення, потім разом з учителем його вимовляють два – три рази. Окремим учням пропонується самостійно голосно вимовити звуки за вчителем. Бажано, щоб це не були діти з вадами мовлення. Їх задіюють у самостійному вимовлянні звуків вголос, якщо вони самі цього забажають. У хоровому вимовлянні вчителю необхідно було особливо прислухатися до вимовляння звуків такими дітьми.

Учні важко вимовляти два-три злиті приголосні звуки і тому, з метою навчити їх чути звуки і повторювати правильно, такі вправління відбувалися під час вивчення кожної нової букви.

Наприклад, під час вивчення букви А пропонувалося промовляння звуків: [МН] [ЛМ] [РХ] [ВТ] [РФ] [ЛК]; під час вивчення букви О: [СЛН] [ЛК] [ЧК] [БК] [ПК] [СК]; під час вивчення букви Й: [ЙК] [ЧК] [СТ] [КВ] [РБ] [ЛК]; під час вивчення букви М: [ХВ] [ШК] [ЧК] [ЦК] [ЛГ] [ДР]; під час вивчення букви І: [СВ] [ХМ] [РК] [ТР] [РЗ] [ШК]; під час вивчення букви Р: [РД] [ПР] [ВЛ] [ПЛ] [РК] [КР] [ТР]; під час вивчення букви З: [ЗР] [ЗЛ] [ОВЗ] [ЕСЛ] [АВП] [РЗ] [ВЗ] [ОЗН] і т. д.

2. Скоромовки-спотиканки.

Учні слухають скоромовку, потім повторюють її за вчителем два-три рази. З кожним разом швидше. Одну й ту саму скоромовку пропонується повторити як на початку, так і наприкінці уроку. До кожної виучуваної букви добирають скоромовки з найбільшою кількістю виучуваного звука. Наприклад, під час вивчення букви [М]: Мали замотали малину в млинці. От Марат, так Марат, зуб зламав об мармелад. Під час вивчення букви [В]: Водовоз віз воду з водопроводу. Ворона проворонила воронення. Вовк-вовцюг вівицю волік. Під час вивчення букви [Л]: Летіла лелека, заклекотіла до лелеченят. У клена листя зелене, біля клена стоїть Олена. Мала Ліна рвала малину.

Зважаючи на те, що дітей більше захоплюють короткі віршовані скоромовки ми пропонували й такі. Наприклад.

Бубоніла діду баба:
– Ой не дмухай на кульбабу,
Бо з кульбаби полетять
Сто маленьких кульбабенят.

2-й клас

1. Вправи для активізації органів мовлення.

1. Артикуляційна гімнастика.

Повторення за вчителем. Ознайомлення зі звуками і словосполученнями відбувається у повільному темпі з чітким промовлянням за вчителем, повторення їх двічі – тричі – у пришвидшеному темпі.

1) Сполучення голосних, приголосних звуків (обов'язково: «ТКР», «КТР», «ДРТ», «РКТ», «ПНК», «ВМК», «ФПВ», «ВФП», «МБ», «ТБ», «БМ», «ССССССС», «ЖЖЖЖЖЖ», «РРРРРРРР», «ЛЛЛЛЛЛЛЛ», «ЛЬЛЬЛЬ»), відкриті й закриті склади.

2) словосполучення для промовляння за вчителем без тлумачення значення: біленьке платтячко, використовуючи знання, дзенькати дзвоником, мати клопочеться, яскрава обкладинка, життєдайний дощ, дивовижна швидкість, красива архітектура, величезний будинок, починається концерт, найпривабливіше дерево, трьох-чотирьох місяців, осінні приморозки, сокорущіння берези, композиція з листя, рекомендується вам, Гарвардський університет, продовжувати текст, найулюбленіші квіти, кулясто-дзвоникуваті конвалії, кольорова ілюстрація, легкі гринджолята, розстилають килими, червона шипшина, господарювати в городі, вилізши з горища, найулюбленіших казок, найпростіші завдання, складні інструменти, скривджений хлопчик, найщиріше побажання, спорожніле гніздо, знайома місцевість, маленькі лелеченята, наш прикордонник, носяться по повітр'ю, батьківській поріг, щасливий хлопець, наїлися досхочу, талановитий народ, повчальні оповідання, соняшник на грядці, відомий винахідник, жонглюють жонглери, помаранчевий колір, обов'язково повертатимуться.

2. Скоромовки – спотиканки, лічилки.

Скоромовки-спотиканки, лічилки пропонуються на кожному уроці мови. Повторюються за вчителем спочатку повільно, чітко вимовляючи слова, потім у пришвидшеному темпі. Лічилки можна пропонувати виконувати у парі чи групі дітей. Незрозумілі слова у лічилках – тлумачаться.

Наведемо приклади.

Захар заліз
На перелаз.
Захарку, злізь!
Захарку, злязь!

Зумів залізти –
Знай, як злізти.
Тоня Білоус

Від солі у Соні
Всі супи солоні.
Червона перчина
Борщ переперчила.
Ігор Січовик

У цій спотиканці разом з дітьми розтлумачується слово «лаврик». Ді-
йшли до висновку, що «лаврик» це лавровий листочок, який не доріс до
великого листка, мабуть через те, що його зірвали для якоїсь страви.

Хмарка йшла на іменини
До сестрички, до хмарини.
В подарунок дощ несла
Й ненароком розлила.

Грицько Чубай

У слона болять нога.
Слон сьогодні шкутильга:
Гостював комар у нього,
Наступив йому на ногу.

Грицько Бойко

3. Тексти для розвитку виразного читання.

Вчитель допомагає одному з учнів заздалегідь підготувати вірш і про-
читати з відповідною інтонацією в класі. Діти оцінюють читання вірша
(виразність відповідає змісту чи ні). Через деякий час пропонується цей же
віршик прочитати іншому учневі. Якщо вірш сподобався дітям – пропо-
нується його вивчити всім класом.

Олена Пчілка

РАВЛИК-ПАВЛИК
Попри річку, попри став
Равлик-Павлик проповзав.
Попри равлика равлиха
проповзала дуже тихо.

За равлихою помалу
равленьтко проповзало.

І в усіх на спинках
кам'яні хатинки.

А за ними навмання
бігло чорне жабеня.
Бігло і спішило,
равликів лічило.

Знаю я,
І знаєш ти,
Що тих равликів
аж....!
Г. Чубач

ЗАБУДЬКО

Дуже зранку, на світанку,
шпарить котик на рибалку.
Котик миттю всівсь на грудку,
закидає в річку вудку.

До полудня просидів,
а нічого не зловив,
бо забувся на гачок
наживити черв'ячок.
Раптом наш Юрась у крик:
– Ой, ой, ой! – біжить щосили, –
– Мамо, квітка укусила.
Мама каже: – Укусити
Аж ніяк не можуть квіти.
– Хто ж тоді. – Юрась питає, –
Укусив мене? Не знаю.
Чи не можете, малята,
Ви Юрасеві сказати? (Бджола)

2. Тренувальні вправи для формування зв'язного мовлення.

Узгодження слів у реченні, речень у тексті:

а). Прочитай, відділи рисочкою слова. Намалюй те, про що тут написано:

Аунасбіляхативиріссоняхпелехатий. (Сонях)

б) Підкресли звертання у тексті. Які кольори тут згадано?

А ти, коте сірий,
виметеш нам сіни,
а ти, білуватий,
прибери нам в хаті,
а ти, коте рудьку,
та витопи грубку,
а ти, коте чорний,
сідай в сріблястий човен,
лови рибки повен.

в) Як би ти назвав книжки, на обкладинці яких намальовано:

- кіт біля миски;
- хлопчик і дівчинка;
- ваза з квітами;
- розбійник.

г) Напиши кілька речень під цей заголовок: Кошеня.

Важливою функцією мовленнєвої компетентності є функція усного спілкування. Учні, спілкуючись із учителем, батьками, однокласниками, користуються ситуативною, контекстною формою мовлення, однак у цьому віці вже переважає контекстна форма. Її розвиток зумовлено розширенням кругозору дитини, самостійності, потребою бути зрозумілим незалежно від ситуації. Є потреба в мовленні зв'язному, розгорнутому, логічному, щоб можна було розповісти про ситуацію, явище, які не відбуваються у цей момент. Коли у спілкуванні йдеться про знайомі учню речі, мовлення стає вільним, ситуативним, а під час переказу, наприклад, прочитаного твору спонтанність мовлення знижується. Останнє пов'язано з тим, що під час переказу твору вимагається точна лексика, що описує властивості і якості предмета з твору й вказує на час і місце події. Цей вид мовлення відрізняється від простої розповіді, бо не припускає довільного викладу змісту, потребує певної послідовності. Навчання такого виду мовлення відбувається за ілюстраціями, планом, опорними словами, словосполученнями.

Досвід показує, що найкраще розвивати мовлення молодших учнів за змодельованою вчителем навчальною ситуативною роллю. Дібрана знайома учням ситуація спілкування і знання ними умов спілкування сприяє правильному добору учнем мовних засобів, вибору форми мовлення. Відомо, що результат спілкування у створеній близькій до реалії ситуації забезпечує 75,0 % засвоєння запланованих знань і вмінь. Наприклад, у діалозі дівчат (за малюнком), які зустрілися біля клумби з квітами, та двох хлопчиків з м'ячем (за малюнком), пропонувалося використати слова й речення, які безпосередньо відповідали б малюнкам, і ті слова і речення (теж тут наведені), які могли би перебувати поза ситуацією, зображеною на малюнку. Діалог засвідчив, що учні швидко зрозуміли завдання і легко виконали його з додаванням своїх слів і речень у правильній формі.

Навчальні діалоги передбачають можливості різних видів рольової діяльності, забезпечують розмаїття функцій, які вони можуть виконувати в навчальному процесі. Наприклад, для мови допитливого учня, туриста є типовими питальні речення; роль продавця потребує вживання найменувань продуктів харчування, одягу тощо. Таким чином, роль є одним із невипадкарніших способів, які обмежують зміст і форми висловлювання, і це дає змогу говорити про її програмувальну функцію. Цікаві ролі викликають в учнів початкових класів мотиваційну готовність до мовленнєвих дій, спрямованих на формування вмінь мобілізувати засвоєний мовленнєвий матеріал із відповідною технікою мовлення для спілкування з конкретною комунікативною метою. Тому можна говорити й про мотиваційно-стимулюючу функцію ролі.

Результати дослідження, проведеного нами в 1–2-х класах засвідчують, що сприйняття учнем ролі допомагає йому позбутися таких почуттів, як

сором'язливість, страх, тривожність, скутість; уникнути стресових станів. Можливість «увійти в роль» дає дитині можливість звільнитися від страху показати незнання, видатися смішною. А саме цей страх, як відомо, формує психологічний бар'єр, що створює емоційну напруженість.

У теорії спілкування розглядається можливість впливу ролі на особистість її носія. Ця риса рольової діяльності особливо важлива в дитячому колективі. Експеримент показує, що програвання ролей дітей (ширих, чесних, справедливих) позитивно впливає на формування характеру учня, тому що торкається його емоційної сфери, змушує співчувати цим героям, разом з ними відстоювати добро.

Щоб роль стала засобом навчання, вона має відповідати низці вимог, що враховують як навчальну мету, так і особливості, і потреби тих, кого навчають.

На підставі цих вимог розроблено такі критерії добору ролей:

1. Відповідність рольових текстів навчальній меті, віковому навчальному мінімуму. Наприклад, роль кореспондента сприяє розвитку умінь ставити запитання, роль учителя – пояснювати й запитувати, роль прибульця – ставити запитання і висловлювати подив тощо.

2. Відповідність ролі досвіду учня. Цьому критерію відповідають ролі, які учень сам програє в повсякденному спілкуванні (учень, покупець, пасажир та ін.).

3. Закріпленість за роллю визначених текстових характеристик. Цьому критерію відповідають, наприклад, ролі працівників сфери обслуговування, охорони здоров'я тощо (продавець, лікар) і відповідні їм рольові пари (покупець, хворий).

4. Наявність у ролі комунікативного потенціалу, джерелом якого може бути відмінність між учасниками спілкування, що виявляється, наприклад, у тому, що один із них знає, а інший не знає (учитель – учень, лікар – хворий).

5. Наявність у ролі морального потенціалу. Цьому критерію відповідають ролі людей, що здійснювали героїчні вчинки, мужніх, добрих, чуйних.

6. Привабливість ролі для учня. Цьому критерію відповідають ролі цікаві, які характеризують особистість (Кожум'яка, Фарбований Лис, відомий актор, космонавт).

Вибір конкретної ролі повинен бути правильно орієнтований на досягнення навчальної мети і на особливості учня, якому ця роль буде доручена.

Навчальну мету можна охарактеризувати через висловлювання, що ми хочемо одержати від учнів. Ролі в такому разі можуть обиратися з урахуванням комунікативних установок, що повинні бути реалізовані за допомогою тексту, його тематики і мовленнєвого матеріалу.

Наприклад, якщо ми хочемо навчити діалогу з *однобічним* повідомленням інформації, то можна запропонувати учням парні ролі (учня і вчителя; учня і бібліотекаря), яким властиві розбіжності в рівні поінформованості.

Якщо завдання полягає в тому, щоб навчити діалогу *взаємно інформаційного* характеру, можна звернутися до таких ролей, як приїжджий і місцевий мешканець, землянин та інопланетянин, кожен з яких має свою інформацію.

Під час навчання діалогу *регулятивного* характеру можна звернутися до ролей міліціонера і пішохода-школяра, матері й дочки, що розрізняються соціальними функціями і досвідом.

Рольова організація спілкування потребує ставлення до учня як до особистості з властивими їй індивідуальними особливостями, яка може віддати перевагу тій чи іншій темі для розмови, тій чи іншій ролі. Саме тому розподіл ролей між учнями є важливим педагогічним завданням.

Крім того, вчитель може розподіляти ролі так, щоб формувати конкретні властивості особистості. Скажімо, приязне ставлення до людей, прагнення до спілкування з ними формуються в процесі програвання ролей лікаря, учителя, брата, сестри, казкових персонажів.

Учні 1–2-х класів переважно не люблять виконувати негативні ролі. Прийняття ними таких ролей має виховне значення, бо допомагає терпимо ставитися до будь-якого доручення.

Під час розподілу ролей враховувалися мотиви та інтереси школярів. Вони виявлялися шляхом спостережень за учнями, у процесі бесід із ними, анкетного опитування.

У процесі розподілу ролей, враховувалися не тільки інтереси учнів, а і їхні психофізіологічні характеристики, що виявляються в належності до певного типу емоційності, в особливостях темпераменту.

Психологи розрізняють такі типи емоційності: стеничний-астеничний; емоційно стійкий – афективний; тип пристрасно захоплених – тип безпристрасно спокійних.

Для учнів стеничного типу характерне прагнення до участі в діяльності, ініціативність, переважання позитивних емоційних станів, тому їм пропонувалися практично всі види ролей.

Учні астенічного типу властиві знижений загальний тонус, мала активність. Їм легше впоратися з роллю, запозиченою з тексту підручника, тому що її програвання не пов'язане з великим інтелектуальним напруженням, ініціативністю. Для підняття загального тону таких учнів використовувалися ролі, що характеризують особистість позитивно, дуже цікаві ролі (олімпійські чемпіони, футболісти, популярні виконавці пісень тощо).

Учні емоційно стійкого типу рівні в спілкуванні, володіють собою, готові до виконання важких завдань, тому їм пропонувався широкий діапазон ролей.

Учні афективного типу схильні до бурхливих емоційних реакцій, які виникають іноді зовсім зненацька, що утруднює прогноз їхніх вчинків у спілкуванні. Таких учнів доцільно тренувати в програванні ролей дорослих людей, представників професій, котрі потребують серйозності, зібраності, витримки. Це були переважно професійні ролі (водій, лікар, учитель).

Пристрасно захоплений тип дітей вимагає діяльності. Вони приймають ролі, що відповідають їхнім інтересам і захопленням. При цьому вони тривалий час зберігають інтерес до ролі, тому їм пропонувалися періодично вже програні ролі.

Учні безпристрасно спокійного типу потребують підходу, орієнтованого на підтримку інтересу до виконуваної діяльності. З цією метою їм пропонувалися ролі казкових персонажів, героїв творів, написаних на фантастичні сюжети. Запобігти втраті інтересу до рольового спілкування їм допомагала часта зміна ролей.

Під час розподілу ролей передбачається також урахування особливостей темпераменту учнів. На початковому етапі рольового спілкування доцільно пропонувати ролі, що найповніше відповідають їхньому темпераменту. Підтвердження цьому ми бачимо у висловлюваннях самих школярів, що відповідають на запитання про те, роль якої казкової тваринки вони хотіли б виконати.

Учні згадували улюблених казкових героїв і говорили таке: «Я б хотіла виконати роль білочки, тому що вона мені подобається: білчєня дуже веселе, і я теж така»; «Я хотів би бути чи слоненям, чи ведмежам, тому що вони в казках сильні й добрі. Мені це довподооби».

Треба зазначити, що ретельно добиралися ролі для учнів, які некомфортно почувалися в колективі. Наприклад, хлопці одержували ролі, які характеризували позитивних персонажів (охайних, веселих), позитивних казкових героїв.

Важливим складником мовленнєвої компетентності є писемне мовлення, яке завжди було й залишається складним видом мовленнєвої діяльності. Письмо сприяє розвитку умінь і навичок всіх видів мовленнєвої діяльності, насамперед усного мовлення.

Формування писемної компетентності молодших школярів розпочинається з першого класу. Досягнення заданого рівня навчання учня було б неможливим без учителя, його професійної компетентності, оскільки процес навчання двосторонній: з одного боку – учитель, з другого – учень. У цьому випадку поняття професійної компетентності охоплює кілька характеристик:

- володіння необхідною сумою знань, умінь і навичок з певного предмета;
- володіння прийомами формування навичок письма;
- уміння писати відповідно до встановлених вимог письма для учнів певного класу;
- знання психофізіологічних можливостей і потреб дітей, типологічних й індивідуальних особливостей;
- володіння культурою спілкування з учнями різних мікроперіодів.

Результати констатувального експерименту переконали нас, що важливою причиною невдач першокласників у період навчання письма є недостатня обізнаність учителя про рівень підготовки дітей до цього виду діяльності та їхні психофізіологічні можливості. Для навчання письма шестирічних учнів *учителів і важливо* знати про те:

- якою рукою пише дитина;
- як тримає ручку чи олівець;
- якою мірою розвинений окомір;
- як вона координує рух руки під час малювання, розфарбовування;
- як розвинене просторове сприймання;
- вольові якості;
- самоконтроль;
- довільна увага;
- якою мірою зміцніли дрібні м'язи кисті;
- здатність до автоматизації рухів руки;
- скоординованість дій зорового й рухового аналізаторів;
- швидкість запам'ятовування послідовності дій;
- міра сформованості розумових дій (аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення);
- міра загальної працездатності;
- розвиток артикуляційного апарату;
- розуміння прохань, настанов учителя;
- зв'язність висловлювань;
- міра рухливості дитини;
- ставлення дитини до цього виду діяльності.

Відповідно було розроблено методику навчання письма і створено навчальний посібник, в основу якого покладено аналітико-синтетичний метод. Оволодіваючи змістом цього навчального посібника, учень готувався до розвитку писемного мовлення.

Писемна форма мовлення – це процеси розуміння і створення речень, текстів. Приступаючи до створення речення, тексту, ми пропонували учням обміркувати:

- про що (кого) будете писати;
- що важливо сказати, пригадати, нагадати з цієї теми;
- з якою метою пишете речення, текст;
- кому адресуєте речення, текст, тобто, хто читатиме;
- які слова доберете, щоб читач зрозумів те, про що хочете сказати.

Під час письма і говоріння функціонують одні й ті самі переходи між зовнішнім виявленням і внутрішньо вимовленими мовними формами. Під час письма відбувається перехід від слова, яке вимовляємо вголос чи мовчки, до слова, що бачимо. У процесі говоріння діє перехід від слова, котре промовляли мовчки, до слова, що вимовляється вголос.

Вчителеві важливо пам'ятати, що, учень спочатку уявляє собі ті звукові комплекси, що підлягають фіксації, а потім співвідносить їх з відповідними графемами. Це складний психологічний і психолінгвістичний процес, який пов'язаний із загальномовленнєвими механізмами:

- механізм усвідомлення (встановлення сутнісних зв'язків). На першому етапі його дія виявляється у встановленні сутнісних зв'язків між поняттями; на другому – зв'язки між членами речення, що визначається як логікою події, котра описується, так і формою зв'язку між словами; третій рівень – це зв'язок між даним і новим;

- механізм попереджувального синтезу. Завдяки дії цього механізму той, хто пише, проговорює у внутрішньому мовленні кожне слово, яке збирається написати, з характерними для нього артикуляційними рухами й інтонаційним оформленням; вимовляючи слово, «передбачає» наступні слова і форми зв'язку між ними; уявляє подальше розкриття задуму;

- механізм пам'яті. Особливо важливу роль під час писемного мовлення відіграє оперативна пам'ять, бо під час записування речень і тексту предмет, про який пишемо має постійно бути в пам'яті. Оперативна пам'ять є засобом організації й утримання матеріалу.

Писемний вид діяльності молодших школярів перебуває на одній з початкових стадій формування. Особливості писемного мовлення, його складові засвоюються в процесі спеціального навчання і вправлення, але цей процес має специфічний характер, відрізняється від процесу засвоєння іншого навчального матеріалу, наприклад, з математики.

У процесі формувального експерименту ми здійснювали навчання репродуктивного і продуктивного писемного мовлення. Для розвитку репродуктивного мовлення пропонувалися перекази прочитаного чи прослуханого тексту, упорядкування тексту, дописування тексту.

Наведемо приклади.

1. Переказ.

КУЗЬМА

Щеня поселили в кухні. Його назвали Кузьмою. В кутку між шафою і стільцем поклали старе пальто і накрили його килимком. Постіль вийшла м'якою і теплою. За нашим проханням мама зробила маленьку подушечку. Але Кузьма на подушку клав тільки свої задні лапки.

Кузьма був весь чорненький. Тільки лапки та кінчик хвоста були білими. Він кумедно бігав по підлозі за кішкою Муською. Кішка не кривдила песика. Діти годували його майже всім, що їли самі. Він їв цукерки, яблука, оселедці, картоплю, хліб. Кузька погладшав у нас на очах і швидко виріс.

2. Упорядкування тексту.

ЛИСЕНЯТА

- Там живе лисиця з лисенятами. • Лісничий повів нас до яру. Вранці ми вийшли на край лісу.

• Лисенята вмиль сховалися в нору. • Маленькі лисенята гралися біля нори. • Вони бігали за метеликами і мухами. • Аж тут тріснула гілка. • Там вони чекають лисицю. • Ось і мама йде зі здобиччю.

3. Дописування тексту.

ДОПОМІГ МАЛЮКАМ

Була сильна гроза. Вітер ламав дерева. Блискавка засліплювала очі. Було страшно від гуркоту грому.

Аж ось гроза відійшла, а біля ганку залишилися велика калюжа. Мишко помітив, що двом малюкам важко підійти до ганку...

Розвиток продуктивного писемного мовлення відбувався на описах предметів, подій, розповідях у жанрах: листів, листівок до друзів, записок тощо. У нашому дослідженні поряд зі стандартними синтаксичними конструкціями ми пропонували учням виявляти особистісно індивідуальне писемне мовлення. У цьому випадку не зверталася увага на орфографічні й пунктуаційні помилки.

У навчальному періоді ми у вигляді додаткової роботи пропонували різні усні й письмові диктанти. Під час усного диктанту учні промовляли слово по складах, а потім (через деякий час, урок) ці слова записувалися.

Розвиток писемного мовлення учнів, виклад ними своїх думок на письмі визначається не тільки методом навчання, а й попереднім життєвим досвідом, ставленням до висловлюваних ними й зафіксованих на письмі думок. Усне мовлення кожного учня – це його індивідуальна діяльність, яка почалася набагато раніше за участі й підтримки багатьох людей і, як наслідок, – набуття усного особистісного мовлення. Писемне мовлення тісно пов'язане з усним, а отже, має практичну діяльність. Б. Г. Ананьєв писав, що мовлення кожної людини неповторне, незважаючи на спільність, єдність національної мови, і що мовних особливостей стільки ж, скільки й особистостей. Індивідуальні особливості писемного мовлення учня виявляються, наприклад, у лексиці.

Індивідуальні особливості писемного мовлення учнів початкових класів залежать від їхніх загальних особливостей розвитку, міцності нервової системи, укладу домашнього життя, особливостей мислення, сприймання, уяви. Психологічні особливості впливають на зміст, логіку, повноту, точність писемного висловлювання.

Шкільна практика показує, що учителів, мало уваги звертають на індивідуальні особливості писемного мовлення своїх учнів. Такі мовленнєві недоліки, як лексична невиразність, синтаксична бідність пояснюються саме тим, що вчителі бояться приділяти належну увагу індивідуальним особливостям писемного мовлення учнів.

Писемна мовленнєва компетентність формувалася на підготовленій усній комунікації. Писемне мовлення поступово ускладнювалося, набуваючи більш творчого характеру, коли унеможлиблювалося надання допомоги

у вигляді зразків чи інших підказок, а сам текст з'являвся зі спонукання до висловлювання чи з бажання одержати нову інформацію.

Результати дослідження показали, що чистота й швидкість промовляння слів під час читання і в усному мовленні в експериментальних класах вища, ніж у контрольних, на 11 % у 2-х класах, 8 % у 1-х класах, близько 18 % у 3–4-х класах.

Аналіз результатів формувального експерименту показав, що учні експериментальних класів досягли високого й достатнього рівня сформованості умінь аудіативних (на 18 % більше в учнів 1-х класів, на 22 % більше в 2–4-х класах), діалогічних (на 10 % у 1-х класах, на 12–15 % у 2–4-х класах, письмових умінь (на 12 % у 2–4-х класах).

Зазначимо, що під час формування складників мовленнєвої компетентності молодших школярів було визначено розвиток захисної функції, яка виявлялася в тому, що учні могли спокійно в конфліктних ситуаціях толерантно спілкуватися між собою в усній чи письмовій формі.

Результати апробації експериментальної методики підтвердили оптимальність та адекватність методів і прийомів, умов і засобів навчання меті й завданням формування мовленнєвої компетентності в учнів початкових класів.

Використана література

1. *Вашуленко М. С.* Нові цілі початкової мовної освіти / М. С. Вашуленко // Освіта України. – 1999. – №13. – С. 4.
2. *Гойхман О. Я.* Основы речевой коммуникации : учебн. для вузов. / О. Я. Гойхман, Т. М. Надеина ; под ред. проф. О. Я. Гойхмана. – М. : ИНФРА-М, 1997. – 272 с.
3. *Дубровина И. В.* Об индивидуальных особенностях школьников / И. В. Дубровина. – М., 1985.
4. Загальна психологія : навч. посіб. / О. Скрипченко, Л. Долинська та ін. – К. : А.П.Н., 2002.
5. *Курач Л. І.* Ситуативні ролі – позитивний фактор розвитку діалогічного мовлення учнів початкових класів / Л. І. Курач, О. Ю. Прищепа // Початк. шк. – 2005. – №10. – С. 30–33.
6. *Прищепа О. Ю.* Навчання письма в 1 класі : посіб. для вчителя / О. Ю. Прищепа. – К. : Освіта, 2004. – 223 с.
7. *Прищепа О. Ю.* Удосконалення графічних навичок письма // Навчання і виховання учнів 4 класу : метод. посіб. для вчителів / О. Ю. Прищепа. – К. : Початкова школа, 2005. – С. 147–155.
8. *Прищепа О. Ю.* Писемне мовлення – особлива форма спілкування / О. Ю. Прищепа // Науковий вісник Чернівецького університету. Сер. «Педагогіка та психологія». – 2008. – №1-3. – С. 33–36.
9. *Прищепа О. Ю.* Професійна компетентність учителя як умова навчання письма першокласників / О. Ю. Прищепа // Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Сер. 17: Теорія і практика навчання та виховання : зб. наук. пр. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – Вип. 18. – С. 124–126.
10. *Прищепа О. Ю.* Розвиток мовленнєвої компетентності учнів 1-2 класів / О. Ю. Прищепа // Початкова школа. – 2013. – №8. – С. 17–20.

2.1.3. Методика формування соціокультурної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови

К.І. Пономарьова

Актуальність проблеми. Соціальні перетворення спричинили зміну ціннісних орієнтирів у суспільстві. У зв'язку з проголошеними принципами гуманізації і демократизації суспільства найбільшою цінністю визнана вільна, розвинена й освічена особистість, здатна жити й творити в умовах мінливого світу. Цього можна досягти за умови запровадження компетентнісного підходу в освіті й вихованні підростаючого покоління, за якого метою навчання стає не просто засвоєння знань і вмінь, а й формування певних якостей особистості, компетентностей, які повинні забезпечити готовність молодшої людини до майбутнього життя в суспільстві.

Компетентнісний підхід у навчанні мови передбачає, що вона є засобом не тільки спілкування, а й пізнання культури народу – носія мови, засобом підвищення інтелектуального і культурного рівнів особистості, адаптації та реалізації її в соціальному середовищі. Адже мова, як і культура, відображає, фіксує і зберігає в мовних одиницях інформацію про людську діяльність. Мова входить до поняття «національна культура», оскільки всі аспекти життя народу і країни певною мірою відображаються в мові. Мова не тільки віддзеркалює сучасну культуру, а й фіксує її попередні стани і дає можливість передавати її цінності з покоління в покоління [9].

Виховання мовної особистості як суб'єкта національної культури перебуває в центрі уваги сучасної системи мовної освіти. А навчальний предмет «Українська мова» як предмет духовний і світоглядний покликаний формувати систему поглядів на природу і суспільство, виховувати громадянина і патріота. З метою реалізації цих завдань виникла необхідність розроблення змісту соціокультурної лінії початкової мовної освіти та методики формування соціокультурної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови.

Цілі навчання. Виховання мовної особистості в соціокультурному аспекті спричинило введення в зміст уроків рідної мови соціокультурного матеріалу, спрямованого на формування *національної самосвідомості* школярів. Адже «становлення повноцінної мовної особистості неможливе без усвідомлення мови як своєрідного живого організму, спаяного корінням образів і асоціацій з традиціями матеріальної і духовної культури нашого народу, що тягнуться з глибини століть» [7].

Соціокультурний підхід визначає стратегію вивчення мови крізь призму національної культури, оскільки мова – це не лише засіб спілкування, а й природний резервуар інформації про світ, насамперед про свій народ.

Соціокультурна освіта – відносно новий аспект у викладанні шкільних предметів, пов'язаний він з необхідністю формування *соціокультурної*

компетентності, задекларованої в новій редакції Державного стандарту початкової загальної освіти [2]. Під соціокультурною компетентністю розуміємо не просто володіння інформацією про безпосередній зв'язок між мовленнєвим і соціокультурним середовищем, взаємозв'язок розвитку мови і суспільства. Соціокультурна компетентність передбачає наявність знань про національно-культурні особливості країни, норми мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв мови і готовність та здатність будувати поведінку відповідно до цих особливостей і норм.

Тому цілями експериментального навчання ми визначили формування національно свідомої, духовно багатой мовної особистості, яка, володіючи вільно всіма видами мовленнєвої діяльності й мовою як засобом спілкування, здатна адаптуватися й реалізуватися в соціальному середовищі.

Зміст навчання. Розробляючи зміст соціокультурної лінії початкової мовної освіти, ми виходили з того, що соціокультурна компетенція/компетентність має два складники: соціальний і загальнокультурний. Соціальний передбачає здатність діяти в життєвих ситуаціях відповідно до соціальних норм і правил. Загальнокультурний стосується сфери розвитку культури особистості й передбачає: культуру поведінки, моральні якості, а також обізнаність із культурною спадщиною українського народу, найважливішими досягненнями національної науки й культури, визначними подіями та постатями в історії України. Таким чином, соціокультурна компетенція/компетентність охоплює загальнокультурний розвиток учнів, готовність до адаптації в певному соціальному середовищі, громадянське, патріотичне, морально-етичне, естетичне виховання.

На підставі викладеного ми визначили зміст соціокультурної лінії початкового курсу української мови, структурувавши його за такими розділами:

- 1) тематичні групи слів, що називають державу, столицю, державні символи, реалії життя народу;
- 2) фольклорні твори великої і малої форм;
- 3) особливості національного мовленнєвого етикету;
- 4) соціальні ролі.

Зміст першого розділу охоплює три блоки інформації про: а) державу України; б) особливості рідного краю; в) життя українського народу.

Реалізація першого блоку передбачає ознайомлення молодших школярів у процесі навчання української мови з назвою рідної держави та її столиці, державними символами України, географічним розташуванням, історичним минулим нашої країни, функціями української мови, як державної.

У процесі вивчення особливостей рідного краю молодші школярі повинні засвоїти місце розташування на території України рідного міста чи села, його географічну назву та її походження, ближче пізнати природу своєї місцевості, більше дізнатися про історичне минуле, визначні місця, відомих людей рідного краю.

Доступними для вивчення в початкових класах є реалії життя народу, зокрема: національні символи України (верба, калина, вишитий рушник, вишиванка, писанка та ін.), народні й релігійні свята, українські народні звичаї, традиції, обряди, обереги.

Розділ «Фольклорні твори великої і малої форм» передбачає: слухання, читання і відтворення українських народних казок; відгадування, вивчення і складання загадок; вивчення лічилок, мирилок, скоромовок, дитячих пісень, колискових, колядок, щедрівок, закличок, веснянок та ознайомлення з особливостями їх використання; читання й аналіз доступних приказок і прислів'їв; ознайомлення з народними прикметами.

У третьому розділі передбачається вивчення українських формул мовленнєвого етикету (вітання, прощання, прохання, вибачення), ознайомлення з етимологією найпростіших із них; засвоєння українських форм звертання до дітей і дорослих; ознайомлення з історичними особливостями національного етикету в українській родині; правилами вживання формул мовленнєвого етикету в громадських місцях з урахуванням віку і статусу людей, з якими відбувається спілкування.

Розділ «Соціальні ролі» охоплює ознайомлення учнів з особливостями родинних стосунків і правилами спілкування в сім'ї; підготовку молодших школярів до виконання соціальної ролі учня; засвоєння правил етикетної поведінки в громадських місцях (транспорті, магазині, кінотеатрі, музеї, поліклініці, бібліотеці, театрі, на вулиці, ігровому майданчику, під час відвідування хворого, на екскурсії, виставці, концерті, шкільному святі тощо) та на природі.

Результатом реалізації зазначеного змісту має бути сформована в молодших школярів соціокультурна компетентність, яка містить відповідний їхнім віковим особливостям загальнокультурний рівень розвитку і здатність вести себе в навколишньому середовищі відповідно до соціальних норм і правил.

Психолінгвістичний аспект навчання. У процесі формування соціокультурної компетентності важливим є врахування психологічного розвитку і розумових здібностей школярів. Зважаючи на те, що молодший шкільний вік, залежно від психолого-педагогічних особливостей учнів, поділяється на два вікових мікроперіоди (6–7 і 8–10 років), процес формування їхньої соціокультурної компетентності ми поділили на два етапи. Перший здійснюється в 1–2-х класах, другий – у 3–4-х класах.

Спираючись на психолого-педагогічні джерела, присвячені вивченню психолінгвістичного аспекту навчання молодших школярів мови (дослідження Б. Волкова, В. Крутецького, Г. Люблінської), ми враховували такі психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку, як надзвичайна емоційність, чутливість до образних виразів, багатство уяви, невтомна допитливість.

У процесі створення експериментальної методики брали до уваги, що кожний віковий мікроперіод характеризується певними особливостями роз-

витку пізнавальних процесів. Зокрема, *сприймання* в учнів 1–2-х класів переважно мимовільне, фрагментарне. Йому властива слабка диференціація – діти не помічають суті за деталями, називають другорядні ознаки замість головних, часто змішують схожі, близькі, але не тотожні предмети та їхні властивості. Водночас сприймання дітей у цьому віці характеризується яскравістю, гостротою та готовністю до отримання нових вражень.

Ми також урахували, що в учнів 1–2-х класів переважає наочно-образна форма *пам'яті*. Вони швидше запам'ятовують конкретні відомості, події, предмети, факти, ніж словесний матеріал. У їхній пам'яті краще зберігається те, що включено до активної навчальної діяльності, з чим пов'язані їхні інтереси і потреби.

Цінним у нашому дослідженні було врахування *уваги* дітей 6–7-річного віку, яка тісно пов'язана з емоціями, почуттями, інтересами дітей. Її основними особливостями є слабкість довільної та високий рівень мимовільної. Учні 1–2-х класів не можуть зосереджуватися на нецікавому, незрозумілому для них, легко відволікаються, швидко стомлюються. Головним чинником підтримання їхньої уваги є інтерес, який ми забезпечували яскравою наочністю, ігровими прийомами, посильними нестандартними завданнями, цікавими доступними текстами різних типів, стилів і жанрів.

Добираючи методи, прийоми і засоби формування соціокультурної компетентності в учнів 3–4-х класів, ми брали до уваги, що з досягненням 8-річного віку в молодших школярів відбуваються якісні зміни в розвитку пізнавальних процесів. Зокрема, *сприймання* з переважно мимовільного, фрагментарного, слабо диференційованого поступово стає в 3–4-х класах більш керованим, цілеспрямованим. Школярі навчаються порівнювати схожі об'єкти, виділяти їхні головні, істотні ознаки. Відповідно до зазначених особливостей розвитку сприймання учні 3–4-х класів набагато краще порівняно з учнями 1–2-х класів усвідомлюють фактичний матеріал текстів, можуть вирізнити найсуттєвіші особливості об'єктів, порівняти, зіставити їх.

Домінування мимовільної *уваги* учнів, спрямованої на нові, яскраві, несподівані та захопливі об'єкти, зменшується в 3–4-х класах на користь довільної за умови створення такої атмосфери для цілеспрямованої діяльності, за якої школярі привчаються керуватися самостійно поставленою метою. Розвиток довільної уваги відбувається від керування цілями, поставленими перед дітьми дорослими, до реалізації самостійно сформованих цілей, від постійного контролю з боку вчителя до самоконтролю. Ми брали до уваги також те, що зростання обсягу і *стійкості* уваги тісно пов'язане з важливістю для школярів навчального матеріалу і залежить від доступності та посиленості навчальних завдань, поставлених перед ними, а також від умінь вчителя так організувати *процес навчання*, щоб охопити ним усіх учнів класу.

Важливим фактором впливу на увагу є інтерес. Тому з метою його пробудження й підтримання в процесі експериментального навчання ми викорис-

товували яскраву наочність, дидактичні ігри й ігрові прийоми, нестандартні завдання, моделювання різних навчальних і життєвих ситуацій, змістовні й доступні тексти, проблемні запитання, різноманітні форми організації навчальної діяльності, інтерактивні методи і прийоми навчання.

Не менш важливо, на нашу думку, враховувати в процесі формування соціокультурної компетентності розвиток *уяви*, яка, як свідчать дослідження психологів, в молодших школярів здебільшого емоційна й мимовільна; її предметом є те, що хвилює дитину. Однак, поступово розвиваючись, у 3–4-х класах вона стає реалістичнішою, більш керованою, її образи виникають у зв'язку із завданнями навчальної діяльності учнів. У цей період інтенсивно формується і творча уява: на підставі життєвого досвіду у дітей з'являються нові образи; дитяча уява переходить на вищий щабель – від простого довільного комбінування до логічно обґрунтованої побудови нових образів; зростає швидкість утворення образів, а також вимогливість до власних витворів.

У процесі розроблення експериментальної методики ми брали до уваги, що *пам'ять* у молодшому шкільному віці розвивається передусім у напрямі посилення її довільності; зростає можливість свідомого керування нею та збільшується обсяг смислової, словесно-логічної пам'яті. Важливою умовою ефективності цього процесу є педагогічне керівництво, спрямоване на забезпечення розуміння (аналіз, порівняння, співвіднесення, групування тощо) учнями навчального матеріалу, а вже потім – заучування його.

Ми враховували також суттєві зміни, що простежуються в розвитку *мислення* учнів 3–4-х класів: здійснюється перехід від наочно-образного, конкретного мислення до понятійного, науково-теоретичного. Завдяки мисленню школярі вчаться визначати відомі їм поняття, виокремлюючи загальні та істотні ознаки об'єктів, розв'язувати дедалі складніші пізнавальні та практичні завдання, виконуючи потрібні дії та операції й відображаючи результати в судженнях, поняттях, міркуваннях і умовиводах.

Таким чином, в учнів 3–4-х класів спостерігаються істотні індивідуальні особливості розумової діяльності, втілені в рівнях розвитку операцій аналізу і синтезу, абстрагування й узагальнення, у співвідношеннях конкретно-образних і абстрактно-словесних компонентів, гнучкості мислення.

Врахування зазначених особливостей психологічного розвитку дітей молодшого шкільного віку під час добору методів, прийомів, засобів навчання та форм організації навчальної діяльності, спрямованих на формування соціокультурної компетентності учнів 1–4-х класів, стало однією з умов ефективності експериментальної методики.

Методи і прийоми навчання. Добираючи раціональні методи і прийоми формування соціокультурної компетентності молодших школярів, ми враховували дидактичні цілі, специфіку змісту навчального матеріалу, психологічний розвиток дітей відповідного шкільного віку, їхню пізнавальну активність. Брали також до уваги те, що для формування компетентності

необхідна така організація педагогічного процесу, за якої кожний учень усвідомлює себе активним суб'єктом навчальної діяльності, чий творчий потенціал затребуваний оточенням. Результати експериментальної перевірки створеної методики довели, що досягти цього можна за умови, якщо задіяні методи і прийоми навчання рідної мови будуть:

- базуватися на актуальному, соціально значущому змісті;
- здатні «занурити» учня в соціальне середовище (штучне чи природне), забезпечити можливість виходу за межі навчального мовного середовища;
- мати відкритий характер, підтримуючи різні підходи до вирішення проблем;
- забезпечувати досвід спілкування, взаємодії і пошуку інформації;
- стимулювати комунікативно-пізнавальну діяльність, активне міжособистісне спілкування як умову розв'язання завдань соціального характеру;
- забезпечувати зростання мотивації до навчання рідної мови.

Тому ефективними методами формування соціокультурної компетентності молодших школярів виявились продуктивні (набуті знання застосовуються в мовленнєвій практиці), евристичні або частково-пошукові (окремі елементи нових знань учень знаходить завдяки розв'язанню пізнавальних завдань), проблемні (учень усвідомлює проблему і знаходить шляхи її вирішення), інтерактивні (активна взаємодія всіх учнів, коли кожен школяр осмислює свою діяльність, відчуває свою успішність).

Остання група методів чи не найбільше відповідає вимогам компетентнісно орієнтованого навчання, оскільки організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, які сприяють формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії.

Використані під час експерименту інтерактивні методи забезпечували створення навчального середовища, в якому теорія і практика засвоювались водночас. Це сприяло розвитку логічного мислення, мовлення і світогляду школярів, виявленню та реалізації їхніх індивідуальних можливостей, формуванню критичного мислення й характеру.

Як засвідчило експериментальне навчання, для формування соціокультурної компетентності інтерактивні методи важливі ще й тому, що завдяки їм у процесі навчання мови учні шукають зв'язок між новими та набутими знаннями, приймають альтернативні рішення, роблять для себе «відкриття», формують власні думки й ідеї, навчаються співробітництва.

Добираючи інтерактивні методи і прийоми ми враховували вікові можливості учнів 1–4-х класів, рівень їхньої підготовки і самостійності, а також мету навчання. У результаті експерименту виявилось, що під час фронтальної роботи ефективними є: мікрофон, мозковий штурм, ажурна пилка, незакінчене речення. Для організації кооперативної форми навчання доцільно застосовувати акваріум, карусель. Особливо ефективними для формування

соціокультурної компетентності молодших школярів виявились рольові ігри, драматизація, метод «Прес», «Займи позицію». Застосування цих методів сприяло розвитку здібностей учнів, давало кожній дитині можливість демонструвати навчальні досягнення в конкретних ситуаціях, порівнювати свій рівень розвитку з іншими учасниками навчального процесу.

Цінність інтерактивних методів і прийомів виявилась також у тому, що вони передбачали постійну взаємодію учасників навчального процесу, під час якої в школярів формувалися навички, необхідні для самостійного життя: активно слухати, аналізувати, критикувати думку, а не того, хто її висловив, ухвалювати рішення, розв'язувати конфлікти.

Однак формувальний експеримент засвідчив, що використання інтерактивних методів можливе за умови готовності учнів до виконання тих розумових і практичних дій, які передбачає той чи інший метод, і потребує від учнів певної мовної, мовленнєвої і соціальної підготовки. Тому перший віковий мікроперіод молодших школярів (1–2-й класи) сприятливий для здійснення такої підготовки, а другий (3–4-й класи) – для безпосереднього застосування інтерактивних методів.

Оскільки компетентнісно орієнтоване навчання передбачає реалізацію особистісного підходу, який забезпечує суб'єктно-суб'єкту навчальну діяльність учителя й учня, учня з учнями, учня з учнем і активізацію зусиль кожного учня, то для формування соціокультурної компетентності актуальними виявились також традиційні методи, які передбачають взаємодію всіх суб'єктів навчання. Зокрема, в експериментальній методиці ми успішно використовували зв'язний виклад навчального матеріалу вчителем, метод бесіди, самостійну роботу учнів під частковим керівництвом учителя. При доборі джерел набуття учнями знань, умінь, навичок, способів діяльності доцільними виявились словесні, наочні та практичні методи.

У процесі застосування названих методів успішно використовувалась низка навчальних прийомів: аналіз змісту тексту, порівняння, зіставлення, слухання та відтворення почутого, конструювання і реконструювання зв'язних висловлювань, ігрові прийоми, словесне малювання тощо.

Форми організації навчання. Добираючи для експериментальної методики ефективні форми організації навчальної діяльності, ми надавали перевагу тим, які створюють таку мовленнєву ситуацію, коли кожний учень може висловитись, виявити себе в комунікативному процесі. Найціннішими з погляду компетентнісного підходу виявились різні форми співпраці з однокласниками, а саме: робота в парі, в групі, взаємоперевірка робіт сусідами по парті, колективна підготовка посильних проєктів, дидактичні ігри, розігрування сценок, конкурси кращих творчих робіт, мовні вікторини тощо. Зазначені організаційні форми навчання сприяли розвитку індивідуальних творчих здібностей молодших школярів, формуванню навичок співпраці, які допомагатимуть успішно адаптуватися в соціумі.

Реалізація компетентнісного підходу в навчанні спонукала до переосмислення класичної форми організації навчального процесу – уроку. Основною рисою сучасного уроку, як підтвердив експеримент, є створення умов для навчально-пізнавальної діяльності школярів, у результаті якої відбувається відкриття знань самими учнями. Такі знання стають особистим освітнім продуктом кожного учня, оскільки вони набуті в результаті дослідження, пошуку.

Добір і використання тих чи інших організаційних форм навчання ми підпорядковували змісту соціокультурної лінії початкового курсу української мови, враховуючи вікові особливості учнів молодшого шкільного віку та їхні можливості й здібності. При цьому брали до уваги такі умови:

- цілі та завдання обраної організаційної форми мають спрямовуватися на розвиток основних психологічних якостей (уваги, пам'яті, мислення тощо), активності, самостійності й творчої ініціативи школярів, що, в результаті, повинно сформувати в них уміння вчитися;

- організаційна форма повинна відповідати вимогам компетентнісно орієнтованого навчання, коли учень не «одержує» готових знань, а відкриває їх для себе;

- обрана форма організації навчання має бути складником цілісної дидактичної системи, спрямованої на формування пізнавальної активності, загальнокультурний розвиток та виховання школярів.

Засоби навчання. У процесі добору засобів формування соціокультурної компетентності ми брали до уваги функції, які вони мають виконувати, а саме: мотиваційну, інформаційну, розвивальну, виховну. Враховували також те, що всі функції взаємопов'язані й взаємозалежні.

Для забезпечення цих функцій ефективними виявились такі традиційні й нові засоби навчання:

- різноманітні тексти (цікаві за змістом, різні за жанрами і стилями, прозові й віршові, монологічні та діалогічні, пізнавального, розвивального, повчального, виховного характеру);

- найкращі зразки дитячих малих фольклорних форм (лічилки, мирилки, потішки, скоромовки, приказки, щедрівки, колядки, веснянки тощо);

- завдання різних когнітивних рівнів;

- багатофункціональний ілюстративний матеріал;

- різноманітні цікавинки (мовні загадки, граматичні приклади, ребуси, кросворди, головоломки тощо);

- нетрадиційні форми організації навчальної діяльності (конкурси, вікторини, змагання тощо);

- аудіоматеріали;

- навчальні посібники;

- мультимедійні засоби.

У процесі формування *соціального* складника соціокультурної компетентності, а саме здатності діяти в життєвих ситуаціях відповідно до со-

ціальних норм і правил, ефективними були вправи, завдання, інтерактивні прийоми, колективні творчі проекти, спрямовані на формування здатності співпрацювати з різними партнерами в парі, групі, команді, виконувати різні соціальні ролі (учня, товариша, пішохода, покупця, читача бібліотеки та ін.), брати на себе відповідальність за прийняті рішення та їх виконання.

З метою реалізації *загальнокультурного* складника, що стосується сфери розвитку культури особистості в усіх її аспектах, ефективною виявилась система засобів (тексти відповідного змісту, завдання, ситуативні малюнки, словесно описані життєві ситуації тощо), спрямованих на засвоєння формул мовленнєвого етикету і правил спілкування, формування культури міжособистісних стосунків, толерантної поведінки, моральних якостей молодших школярів, а також на ознайомлення їх із культурною спадщиною українського народу, найважливішими досягненнями національної науки й культури, визначними подіями та постатями в історії України.

Одним із основних засобів формування соціокультурної компетентності вважаємо *аутентичний текст*, оскільки він є й засобом комунікації, і способом збереження та передавання інформації, і формою існування культури та відображення її національних особливостей.

До автентичних текстів належать публіцистичні джерела, країнознавчі нариси, відеофільми, художня література, спеціальна і навчальна література, реклама, інтерв'ю тощо. Цінність автентичних текстів полягає в тому, що в них часто трапляється специфічна лексика, опанування якої дає не тільки уявлення про значення самого слова, а й додаткову пізнавальну інформацію, яка є лексичним фоном.

Важливу роль у формуванні соціокультурної компетентності ми відводили країнознавчим текстам. Опрацьовуючи їх, учні ознайомлювалися з реаліями країни й українського народу, отримували додаткову інформацію з географії, історії, освіти, культури і побуту.

Однак перевагу в експериментальній методиці ми надавали художнім текстам, оскільки, як стверджують психологи, учні молодшого шкільного віку більшою мірою схильні оцінювати вчинки і почуття літературних героїв, ніж власні.

Добираючи навчальні тексти, ми враховували певні вимоги до самих текстів і системи запитань та завдань до них. Насамперед брали до уваги їх виховний, розвивальний і культурознавчий потенціал, мотиваційну спроможність, а також проблемний характер змісту тексту, тобто чи буде він джерелом додаткової інформації, взірцем, стимулом для породження власного висловлювання, чи зможе допомогти учневі повно й адекватно реалізувати свій комунікативний намір з урахуванням норм і правил спілкування.

У процесу експерименту ми з'ясували, що аутентичні тексти можуть сприяти підвищенню комунікативно-пізнавальної мотивації, формувати соціокультурну компетентність, позитивно впливати на особистісно-емоцій-

ний стан учнів, забезпечувати можливість одночасного засвоєння мови та культури і дають змогу в комплексі ефективно вирішувати завдання сучасної школи за допомогою рідної мови, використовуючи її освітній, розвивальний і виховний потенціал.

В експериментальній методиці формування соціокультурної компетентності навчальні тексти супроводжувалися низкою післятекстових завдань, зокрема:

1) лінгвокультурологічних, мета яких – засвоєння мовних знань у зв'язку зі знаннями про культуру народу – носія мови;

2) когнітивно-культурологічних, що передбачають виконання різних розумових операцій (аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення) у процесі вивчення лексичних одиниць, граматичних явищ, реплік і запитань, які відображають національно-культурну специфіку, реалії країни, правила мовленнєвого етикету;

3) когнітивно-комунікативних, що передбачають аналіз різних ситуацій спілкування і вибір відповідних мовленнєвих і немовленнєвих засобів;

4) комунікативно-прагматичних, основу яких становлять моделювання ситуацій спілкування, комунікативні ігри.

Значне місце в експериментальній методиці посідав *краєзнавчий і лінгвокраєзнавчий матеріал*. Використання його в процесі навчання української мови сприяло не лише засвоєнню учнями знань про історію, культуру, звичаї, традиції, природу рідного краю, а й формуванню патріотичних почуттів, національної самосвідомості.

Як засвідчило дослідне навчання, робота з краєзнавчим матеріалом викликає неабиякий інтерес у молодших школярів, стимулює прагнення більше дізнатися про своє місто чи село, людей, які в ньому проживають. Зважаючи на це, ми активно використовували цей матеріал для збагачення, уточнення й активізації лексичного запасу учнів, розвитку їхнього мовлення, підвищення культурного рівня, виховання почуття гордості за свою малу батьківщину, прагнення примножувати її славу посильними справами.

Ефективними в цьому напрямі були такі види роботи:

- засвоєння походження і написання географічних назв рідної місцевості;
- читання та слухання текстів, усних розповідей про історичне минуле свого міста чи села, його визначні місця;
- написання творів про земляків, які прославили рідний край;
- участь у проєктах, присвячених збиранню, вивченню і презентації малих фольклорних форм (приказок, прислів'їв, пісень, колискових, веснянок, колядок, щедрівок, закличок тощо), що побутують у рідному населеному пункті;
- складання розповідей про народні свята, обряди рідного села чи міста та свою участь у них;

- побудова описів історичного національного одягу жителів своєї місцевості;

- складання розповідей про сімейні реліквії, родинні традиції, свята.

Важливим засобом формування соціокультурної компетентності виявилась топонімічна лексика (назви сіл, міст, вулиць, майданів, річок тощо), яка, відображаючи історичне минуле малої батьківщини, духовне життя її жителів, має водночас певні мовні закономірності, таким чином становлячи цінність не лише як історико-географічний матеріал, а і як лінгвістичне джерело.

Оскільки кожний топонім містить важливу лінгвістичну і країнознавчу інформацію, то цей пласт лексики цінний з погляду як історії й культури конкретного населеного пункту, так і історії мови, адже в топонімах, як у дзеркалі, відображаються зміни в суспільному й соціальному житті країни. Тому паралельно із засвоєнням написання географічних назв своєї місцевості, ми звертали увагу школярів на їх походження, зв'язок із географічним розташуванням, певними історичними подіями, людьми тощо.

Активно в експериментальній методиці ми використовували тексти та усні розповіді про історичне минуле рідного краю, його визначні місця, відомих людей, звичаї, традиції, обряди, національний одяг, предмети побуту. Після отримання інформації та уявлення про особливості своєї місцевості, засвоєння відповідної лексики ми спонукати школярів до складання власних розповідей і описів на краєзнавчу та народознавчу тематику, націлювали дітей висловлювати при цьому своє ставлення до того про що розповідають, що описують, пов'язувати його з власним життям і досвідом.

Для учнів 3–4-х класів посильними були проекти, які передбачали збирання колискових, прислів'їв, приказок, колядок, щедрівок, закличок тощо та презентацію їх у формі альбомів, збірок, концертів, виставок, дитячих ранків.

Запропонована цілеспрямована робота над краєзнавчим матеріалом забезпечувала мотивацію до вивчення української мови, сприяла свідомому засвоєнню мовних знань, розвитку мислення учнів, реалізації виховної мети, спрямованої на формування соціокультурної компетентності. Порівняння результатів констатувального і формувального етапів експериментального навчання засвідчило, що на етапі констатувального експерименту рівень соціокультурної компетентності молодших школярів був середнім: близько половини учнів не знали назви вулиці, на якій живуть, не могли пояснити походження географічних назв своєї місцевості, майже не вживали топографічну лексику в мовленні. Після впровадження експериментальної методики формування соціокультурної компетентності, зокрема опрацювання текстів краєзнавчого змісту, вицлюовування з них, аналізу і введення в контекст топонімічної лексики, використання топонімів як засобу для формування орфографічних і граматичних умінь, застосування

цікавих завдань (загадок, ребусів, кросвордів) про місцеві географічні назви, залучення школярів до низки проектів на народознавчу тематику, рівень соціокультурної компетентності школярів значно зріс: учні засвоїли назви вулиць, могли пояснити їх походження, навчилися будувати змістовні розповіді про рідний край, його історичне минуле, відомих людей, доречно використовуючи топонімічну лексику та висловлюючи почуття гордості за рідну землю і людей, які на ній проживають.

Цінним засобом формування соціокультурної компетентності учнів виявились *прислів'я* і *приказки*, оскільки вони здебільшого містять фонову лексику, а також великий пласт уявлень про культуру, традиції і звичаї народу, який створив ці малі фольклорні форми. Крім того, прислів'я і приказки викликали неабиякий інтерес у молодших школярів, а тому були засобом підвищення мотивації до вивчення рідної мови.

Великий емоційний вплив на учнів у процесі ознайомлення з культурними цінностями країни мали *відеофільми*. Переваги цього засобу полягають у тому, що він, впливаючи на різні аналізатори сприймання інформації (слуховий, зоровий) позитивно впливає на міцність засвоєння країно- і лінгвокраїнознавчого матеріалу.

Підсумовуючи, зазначимо, що під час добору засобів формування соціокультурної компетентності молодших школярів ми враховували доступність їх віковим можливостям учнів початкових класів, ефективність для досягнення навчальних цілей, здатність забезпечити мотивацію до навчання.

Методика навчання. Розроблена методика формування соціокультурної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови передбачала такі етапи засвоєння соціокультурної інформації й перетворення її в особистісний досвід:

- 1) сприймання й розуміння;
- 2) оцінювання, зіставлення інформації з власним досвідом і вироблення особистісно-ціннісної позиції;
- 3) реалізація набутого досвіду і ціннісного ставлення в продуктивних формах власної діяльності.

Важливо зазначити, що формування соціокультурної компетентності здійснювалося в тісному взаємозв'язку і гармонійному поєднанні з формуванням мовленнєвої та мовної предметних компетентностей.

Розробляючи методику формування *соціального* складника соціокультурної компетентності, який передбачає готовність учнів до адаптації в українському соціумі, ми виходили з того, що соціум, у якому перебувають молодші школярі, можна умовно структурувати таким чином: держава, рідний край, сім'я, школа, громадські місця.

Готуючи учнів до адаптації в соціумі на рівні *держави*, в якій ми живемо, ми дбали про те, щоб молодші школярі знали і правильно записували її назву та назву столиці, знали державні символи України та могли розпо-

вісти про їхні особливості, усвідомлювали значення державної мови, роль якої в нашій державі відіграє українська мова, мали почуття гордості за свою державу, рідну мову й український народ. З цієї метою використовували автентичні тексти відповідної тематики, пропонували учням давати інтерв'ю про свою країну для «іноземного журналіста», написати листа ровесникові, що живе за кордоном, з повідомленням про те, що відрізняє Україну від інших держав.

Так, ознайомлення учнів з тематичними групами слів, які називають державу, її столицю, державну символіку, здійснювалося шляхом використання текстів для слухання і низки запитань за їх змістом, тематичних бесід, дидактичних ігор, дискусій.

У 1–2-х класах пропонували слухати й читати тексти та проводили бесіди за їхнім змістом із метою засвоєння учнями відповідної лексики й інформації про рідну країну. Наприклад:

Україна – це наша країна. Вона велика і красива. Куди не поїдь, скрізь побачиш зелені гаї, безкраї поля, маленькі ручаї і великі ріки.

У селах і містах живуть працюючі люди. Серед них українці, росіяни, євреї, татари й інші народи. Усі вони живуть у дружбі та злагоді.

Ти також живеш в Україні. Україна – твоя Батьківщина.

Після прослуховування тексту школярам пропонувались запитання такого змісту:

- Як називається наша країна?
- Від якого слова утворилося слово Батьківщина?
- З чого складається наша Батьківщина?
- Які народи живуть у нашій країні?

Для учнів 3–4-х класів завдання дещо ускладнювалися. Їм пропонувалось кілька текстів на одну тематику для аналізу, зіставлення, порівняння одержаної інформації, вибору тієї позиції, яка є для них найближчою. Для учнів 4-го класу посилюючими були дискусії на відповідну тематику.

Продемонструємо це на прикладі трьох текстів про походження назви нашої держави і низки запитань щодо їх змісту:

Текст 1. Слова «Україна», «край», «краяти» – споріднені. А слово «краяти» своїм значенням пов'язане зі словом «ділити», «ділина», «уділина», тобто територія, що є укрáсною чи відділеною для окремого племені, народу.

Запитання за змістом:

- Від яких слів походить назва нашої держави?
- Випишіть слова, споріднені з назвою нашої країни. Виділіть у них корінь.

Текст 2. Ще з часів Давньої Русі територія поселень східних слов'ян умовно поділялася на окремі землі, що називалися країнами або укراًїнами. Після розпаду Київської Русі на окремі земельні володіння князів слово «укراًїна» набуло нового значення – «князівство».

Запитання за змістом:

– Яке значення мало слово «україна» в часи Давньої Русі?

Текст 3. У тяжкі часи ворожої навали, безперервних татарських набігів наші предки часто потрапляли в полон до турецької неволі, де їх продавали в довічне рабство. У палких мріях, думках і піснях про рідну землю вони рвали пута, вмирили в боротьбі і все-таки повертались «у країну» своїх батьків. Можливо саме це й утвердило в устах народу слово «Україна» як Батьківщина.

(За Т. Лепехою)

Запитання за змістом:

– Що нового дізналися з тексту про минуле нашої країни?

– Про яке ймовірне походження назви нашої країни розповідає автор?

– Яка з трьох запропонованих версій походження назви нашої країни вам сподобалася найбільше?

На основі третього запитання проводилася дискусія, в якій кожний учень зміг висловити й обґрунтувати власну думку.

Для ознайомлення учнів 1–2-х класів зі столицею України використовувались тексти про Київ, зокрема про його розташування, визначні місця. Для кращого їх сприймання та розуміння демонструвались наочні засоби: малюнки, фотографії, слайди із зображенням Києва, відеоматеріали.

Бесіда на закріплення одержаної інформації мала такий зміст:

– Як називають головне місто в кожній країні?

– Яке місто є столицею нашої країни?

– На берегах якої річки розташований Київ?

– Які цікаві місця є в Києві?

– Хто з вас бував у Києві?

– Хто мріє побувати в Києві? Що хочете там побачити?

Учні 3–4-х класів у процесі експериментального навчання ознайомлювались із походженням назви столиці України. З цією метою було використано бесіду «Чи знаєте ви, звідки походить назва нашої столиці?», а також тексти про значення слова «столиця» і походження назви Києва.

Запитання для бесіди:

– Поясніть значення слова «столиця».

– Як називається столиця нашої країни?

– Чи знаєте ви, звідки походить її назва?

– Порівняйте свої відповіді з поданими нижче текстами.

Текст 1. Столиця – це давнє слов'янське слово. Походить воно від слова «стіл» – так у Київській Русі звався трон, престол. Отже, столиця – це місто, де перебував князь, тобто місто зі столом. Очевидно, слово «стіл» утворилося в прадавні часи від дієслова «стелити», коли вождь племені на зібраннях сидів чи стояв на спеціальній підстилці зі шкур, килимів.

(З етимологічного словника)

Запитання до тексту:

– Від якого слова утворилось слово «столиця»?

– Чи можна вважати слова «стіл» і «столиця» спорідненими? Доведіть свою думку.

Текст 2. *«І були три брати: одному ім'я Кий, другому – Щек, третьому Хорив, а сестра в них була Либідь. Сидів Кий на горі, де тепер узвіз Боричів. Щек сидів на горі, яка зветься нині Щекавицею. А Хорив на третій горі, від нього вона прозвалася Хоревицею. І збудували вони місто в ім'я старшого брата свого і нарекли його град-Київ».*

Ось так розповів нам про заснування Києва і його назву літописець Нестор у 1113 році.

(З етимологічного словника)

Запитання до тексту:

– Як розумієте вислів «сидів на горі»?

– Поясніть значення слова «узвіз».

– Доберіть синоніми до слів «нарекли», «град».

Автентичні тексти, ілюстрації до них та бесіди за їх змістом були ефективним засобом формування в учнів уявлення про відомі на весь світ куточки нашої Батьківщини, наприклад:

Я провів літо в Карпатах. Наш спортивний табір стояв у Яремчі. Там я познайомився з Ярославом. Він приїхав з міста Яворів. Ми з Ярославом уперше побували на Говерлі – найбільшій вершині Карпат.

А моя сестра Яна відпочивала в Одесі. Там вона познайомилася з Яриною. Дівчата разом засмагали, купались у Чорному морі, катались на яхті.

Яна і я повернулись додому задоволені.

(Супровідний ілюстративний матеріал до тексту – малюнки, фотографії, слайди із зображенням Карпат, чорноморського узбережжя, міст Яремче й Одеса, відеоматеріали.)

Запитання до тексту:

– Про які гори розповідається в тексті?

– Яка найвища гора в Карпатах?

– Про яке море згадується в тексті?

– У який куточок нашої країни треба поїхати, щоб побачити Чорне море?

– Хто з вас бував у Карпатах або біля Чорного моря? Розкажіть, що вам запам'яталось.

Важливим у формуванні уявлення про красу і неповторність рідної країни було використання власного досвіду дітей. З цією метою проводився круглий стіл «Куточки України, в яких мені довелося побувати», під час якого учні класу розповідали про свої подорожі по Україні з демонстрацією відповідних фотографій, фільмів.

Для закріплення знань учнів про Батьківщину та її столицю використовувалась гра «З якої ти країни?».

– Уяви, що ти потрапив за кордон. Там зустрівся з дітьми інших країн. Кожному з вас запропонували розказати про свою Батьківщину. Що ти розкажеш про свою країну?

Для ознайомлення учнів 2-го класу з державною символікою проводилась бесіда після свята Першого дзвоника, на якому піднімався прапор України, звучав державний гімн.

– Сьогодні на святі ви бачили прапор нашої країни. Хто запам'ятав, якого він кольору?

– Чи бачили ви прапори інших країн? Чим вони відрізняються?

– Коли піднімався прапор, звучала урочиста пісня. Її називають гімн України. Кожна держава має свою урочисту пісню – державний гімн.

– Прапор і гімн – це державні символи. Слово «символ» означає знак. За цими знаками (прапором і гімном) можна розпізнати державу. Де вам доводилось бачити і чути державні символи України?

– Існує ще один символ держави – це герб. Розгляньте герб України і запам'ятайте його. Де вам доводилось бачити цей знак?

(Супровідний наочний матеріал – Державний прапор України або його зображення, аудіозапис Державного гімну України, зображення Державного герба України.)

На закріплення матеріалу учням демонструвались зображення прапорів кількох держав і пропонувалось вибрати з них прапор України. Аналогічно – вибрати гімн із кількох прослуханих пісень чи гімнів різних держав, а герб України – з гербів кількох держав.

У 3–4-х класах ознайомлення учнів з державними символами України. Зокрема, в цьому віці школярі були готові до засвоєння лексичного значення і походження слів «гімн», «герб», «прапор». Здійснювалось це на матеріалі текстів і запитань за їх змістом.

Текст 1. Назва гімн прийшла до нас із грецької мови. Так у Стародавній Греції називали врочисту, похвальну пісню на честь богів і героїв. У музиці гімном називають музичний твір урочистого характеру. Зараз існує безліч гімнів: державний, військовий, партійний, релігійний, на честь подій і героїв.

Державним гімном нашої Батьківщини є пісня «Ще не вмерла України ні слава, ні воля...». Слова написав у 1862 році поет Павло Чубинський. Музику до вірша створив композитор Михайло Вербицький.

(З етимологічного словника)

Запитання до тексту:

– Звідки походить слово «гімн»?

– Які бувають гімни?

– Який музичний твір є гімном України?

– Хто створив цю пісню?

Текст 2. Слово герб прийшло до нас із польської мови, а в польську – з німецької, в якій воно означає спадщина, спадкоємець.

Наші далекі предки вибивали чи малювали на скелях різні знаки, які засвідчували володіння ними певною територією. Ці знаки успадковували наступні покоління.

З давніх-давен кожний знаменитий рід в Україні мав свій герб – особливий знак, який розповідав про походження цього роду. Свої герби мали українські міста й землі.

Державний герб України – тризуб. Літописи зафіксували, що у Київській Русі тризуб став родовим знаком князів із династії Рюриковичів, які правили державою. Отже, цей знак був державним гербом, символом держави. Його карбували на своїх монетах київські князі Володимир Великий та Ярослав Мудрий.

Запитання до тексту:

– Що означає слово «герб»?

– Який знак став гербом України?

– Де вам доводилося бачити державний герб нашої країни?

Текст 3. Близькі за значенням до слова «прапор» слова «знамено», «стяг». Звідки такі назви?

Слово «знамено» пов'язане зі словом «знати». В дуже давні часи знамено являло собою знак, розміщений на довгій жердині, – до неї прикріплювали гілки дерев, зм'ятки трави, кінські хвости, а згодом і клиноподібні шматки тканини. Знамено вказувало на те, що певні землі, майно й люди належать якомусь роду-племені.

Знамено виконувало ще одну дуже важливу функцію – збирати до гурту, стягати до вожака членів громади під час походу чи битви. Так і виникло слово «стяг».

А в слові «прапор» заховалась ще одна важлива функція знамена – бути попереду, вести людей за собою. Вчені вважають, що слово «прапор» утворилось від того самого кореня, що й слова «перо», «парити» (летіти). Спільне в значенні цих слів – рух, політ.

Нині Державний прапор нашої Батьківщини має синьо-жовте забарвлення. Жовтий колір – це колір вогню, жовтогарячого сонця, пшеничної ниви, зерна. Це символ достатку українського народу. Блакитний, синій колір – це колір води, синього ясного неба. Це символ миру.

Ось скільки тисячолітньої мудрості ввібрав державний символ України – прапор.

(З етимологічного словника)

Запитання до тексту:

– Назвіть синоніми слова «прапор». Поясніть походження кожного слова.

– Яке забарвлення має державний прапор України? Що символізує кожний колір?

З метою формування в учнів готовності до адаптації в соціальному середовищі на рівні рідного краю використовувався краєзнавчий і особливо

лінгвокраєзнавчий матеріал, який містив інформацію про історичне минуле рідного села чи міста, походження його назви, відомих земляків, багатство й неповторність рідного краю. Адже, як підтвердив експеримент, вивчення сторінок історії свого регіону, засвоєння малих фольклорних форм, обрядів, традицій, звичаїв, поширених у рідній місцевості, збагачує учнів знаннями про культурно-історичне багатство рідної землі, розширює їхній світогляд, пробуджує почуття власної ідентифікації, знання своїх коренів, ідеали суспільної моральної поведінки, вчинків, почуття любові до Батьківщини, національної культури і рідної мови, риси громадянина, патріота.

Наведемо зразки текстів, запитань і бесід, що сприяли формуванню й розширенню уявлень школярів про рідний край.

Текст .

Є щось святе в словах «мій рідний край»...

*Для мене – це матусі пісня ніжна,
і рідний сад від квіту білосніжний,
і той калиновий у тихім лузі гай...*

Л. Забаишта

Запитання до тексту:

– *Доберіть синонім до вислову «рідний край».*

– *Що для вас є рідним краєм?*

Бесіда:

– *Як називається ваше рідне місто (село)? Чи знаєте, звідки походить ця назва?*

– *Опишіть природу вашої рідної місцевості.*

– *Якими місцями свого населеного пункту ви пишаєтесь? Чому?*

– *Як називається вулиця, на якій ви мешкаєте? Чи відомо вам, чому вона має таку назву?*

Після засвоєння краєзнавчого матеріалу учням пропонувались компетентнісно зорієнтовані завдання, які передбачали використання набутих знань і вмінь у життєвих ситуаціях. Наведемо зразок такого завдання:

– *Уявіть, що ви відпочивали в літньому таборі й подружилися там із хлопчиком чи дівчинкою, які ніколи не були у вашому місті (селі). Ваш друг чи подруга написали вам листа з проханням розповісти про ваш рідний край. Напишіть такого листа.*

– *Пригадайте, як пишуться назви міст, сіл, вулиць, річок?*

– *Щоб лист потрапив до адресата, треба на конверті правильно написати його адресу. А щоб ваш друг чи подруга знали, куди надсилати відповідь, обов'язково вкажіть свою адресу.*

Цікавим і неповторним пластом лінгвокраєзнавчого матеріалу є усна народна творчість, яка побутує в мовленні жителів рідного краю. Збагачення нею мовлення молодших школярів – одне з важливих завдань початкового курсу української мови, визначене соціокультурною змістовою лінією. Тому,

паралельно з вивченням українських малих фольклорних форм, розміщених у підручнику української мови, ми пропонувати школярам записувати усталені вирази, прислів'я, приказки, співанки та інші перлини народної творчості, які вживають у мовленні їхні родичі, знайомі, що проживають у рідному краї. З цією метою в 3–4-х класах посилювали для учнів були проекти «Колискові, які співали мені мама чи бабуся», «Прислів'я і приказки в мовленні моїх рідних і знайомих», «Народні пісні мого краю». Залучення дітей до такої роботи сприяло не тільки мотивації до вивчення рідної мови, а й формуванню навичок пошукової роботи, умінь виконувати завдання в групі, навичок толерантного спілкування з людьми різного віку, здатності узагальнювати й представляти результати своєї роботи.

Використанню краєзнавчого матеріалу підпорядковувались уроки розвитку зв'язного мовлення. Зокрема, для побудови зв'язних висловлювань ми обирали тематику, пов'язану з рідною місцевістю: скласти описи рідної природи, написати про події і людей того міста чи села, в якому діти проживають.

Значна увага на уроках української мови відводилась роботі над місцевими діалектами. Порівнюючи їх з аналогами української літературної мови, ми формували в школярів літературне мовлення з одночасним трепетним ставленням до діалектизмів і спонукали дітей до вживання їх під час усного спілкування із земляками, особливо з бабусями й дідусями, висловлюючи таким чином повагу до них і зберігаючи мовну неповторність рідної землі.

Дбаючи про адаптацію молодших школярів у соціальному середовищі на рівні *сім'ї*, методикою передбачалось формування культури поведінки в родині. Цьому сприяла робота над текстовим матеріалом, у якому йшлося про українські історичні традиції у стосунках між батьками й дітьми, бабусями, дідусями й онуками, між братами і сестрами, про традиційні українські форми звертання членів родини одне до одного, про повагу до старших членів *сім'ї* і турботливе ставлення до молодших. Дітям пропонувалось порівняти традиційні правила поведінки в родині із сучасними змінами у стосунках між членами *сім'ї*, підтримувати добрі та мудрі традиції і звичаї в своїх *сім'ях*.

Для забезпечення успішної адаптації дітей у *шкільному* середовищі експериментальною методикою передбачалось навчити їх ввічливо спілкуватися з учителями, однокласниками, старшими і молодшими школярами, технічним персоналом, дотримуватись правил поведінки на уроці й перерві, у класі, коридорі, спортзалі, їдальні, актовій залі, на стадіоні, подвір'ї школи. З цією метою на уроках української мови здійснювалось слухання, читання та переказування текстів, аналіз сюжетних малюнків, складання діалогів, обговорення конкретних ситуацій і формулювання висновків, написання творів.

Наведемо зразки експериментальних матеріалів.

Текст 1. *Усі діти вже підготувались до уроку. Василько зайшов у клас останнім. Раптом на порозі спіткнувся і впав. Всі учні кинулись йому допомагати.*

– Я рада, що у нас немає байдужих до чужої біди, – сказала вчителька.

Запитання:

– Як розумієте значення слова *байдужий*?

Завдання:

Прочитайте. Знайдіть кожному слову відповідний вислів.

Байдужий • • тримає все в порядку.

Хвалько • • не звертає уваги на інших.

Охайний • • любить вихвалитися.

Текст 2. *Оксанка і Лариса – подружки.*

Був урок математики. У Лариси не виходила задача. Оксанка підсунула Ларисі свій зошит.

– Спиши у мене. Ми ж друзі.

Запитання:

– Чи можна назвати Оксанку справжньою подругою? Чому?

– Як би ви вчинили в такій ситуації?

Текст 3. *Продзвенів дзвоник. Діти взяли свої сніданки і вийшли в коридор. Ось біля вікна стоять Олег та Іванко. У Олега – два бублики. А Іванко дивиться у вікно. Він сьогодні забув свій сніданок.*

Запитання:

– Що б ви зробили на місці Олега?

Предмет «Українська мова» створює передумови для вивчення мовних одиниць та явищ на матеріалі текстів, у яких ідеться про поведінку людей у громадських місцях. Паралельно з аналізом мовного матеріалу обговорювалися вчинки персонажів текстів, робились висновки щодо правил мовленнєвого етикету та культури поведінки. Наприклад:

Текст 1. *Учні другого класу прийшли до лялькового театру. Почалась вистава. Усі заворожено дивились на сцену.*

Раптом щось зашаруділо. Це Оля з Ніною дістали цукерки. А Павлик згадав, що в нього є шоколадний батончик. Він почав шукати його в кишені.

Тепер глядачі дивились уже на дітей.

Запитання:

– Чи правильно поводитись діти в театрі?

– Чому глядачі почали дивитись на дітей?

Завдання:

Прочитайте і запам'ятайте поради:

1. Умій поводитись у театрі.

2. Проходь на своє місце обличчям до глядачів.

3. Під час вистави не розмовляй.

Текст 2.

– Алло! Андрію, ходімо на гірку кататися!

– Це не Андрій, а його мама.

– А де Андрій?

– Він застудився і гуляти не зможе.

– Добре, буду кататися сам.

Запитання:

– Чи можна назвати хлопчика ввічливим? Чому?

– Прочитайте правила ввічливості під час розмови по телефону.

Під час розмови по телефону дотримуйся таких правил:

1. Привітайся з тим, хто взяв трубку.

2. Назви своє ім'я.

3. Якщо трубку взяв не той, з ким ти хочеш поговорити, чемно попроси покликати його.

4. Якщо той, з ким ти хочеш поговорити, не може підійти до трубки, вибачся і попрощайся з тим, хто тобі відповів.

5. Під час розмови будь чемним, не перебивай співрозмовника.

6. По телефону довго не розмовляй.

7. Наприкінці розмови попрощайся.

– Яких правил не дотримався хлопчик?

– Розіграйте цей діалог із сусідом по парті: хтось буде хлопчиком, а хтось – мамою Андрія. Побудуйте свій діалог без помилок.

Завдання:

Побудуйте із сусідом по партії діалог «Вітання з днем народження». Виберіть, хто кого буде вітати. Прочитайте, як треба приймати вітання.

1. Будь привітним зі своїми гостями.

2. Подякуй за вітання і подарунок.

3. Щоб зробити гостеві приємне, розгорни подарунок і скажи, що він тобі подобається.

4. Якщо подарунок тобі не дуже сподобався або ти вже маєш таку річ, не говори про це гостеві, щоб не поставити його в незручне становище.

Текст 3. Якось діти засперечались про ввічливість.

– Ось, наприклад, якщо я сиджу в автобусі, – сказала Марійка, – а заходить бабуся, я їй одразу поступлюся місцем!

– Це кожен дурень знає, – закричав Андрійко. – А ще треба сказати: «Сідайте, будь ласка!» Зрозуміла, тютя?

– Ти що, з глузду з'їхав? – не змовчав Дениско. – Треба сказати цій бабусі: «Чи не бажаєте присісти, бабусю? Я можу поступитися вам місцем. Сідайте, будь ласка, прошу!» Ясно? А то вона ще не захоче сісти на твоє дурне місце.

– Та поки ти будеш говорити свої довжелезні припрошення, бабуся може зовсім вилізе з автобуса!

– *Не турбуйся! Вона не така спритна, як ти. Ці старі такі незграбні! Поки пролізе, півгодини пройде.*

Запитання:

– *Чи можна учасників цієї розмови назвати ввічливими дітьми? Доведіть свою думку.*

– *Що б ви їм порадили?*

З метою вправлення учнів у правильному й доречному вживанні формул мовленнєвого етикету та формування в молодших школярів етики спілкування експериментальною методикою передбачалось складання діалогів за ситуативними малюнками, словесно описаними ситуаціями на теми: «У театрі», «На виставці», «У магазині», «На вулиці», «У транспорті», «В їдальні», «У гостях».

Загальнокультурний складник соціокультурної компетентності молодшого школяра передбачає володіння знаннями про особливості української національної культури, звичаї, традиції, свята і використання цих знань у мовленнєвій практиці; вживання у власному мовленні найвідоміших малих українських фольклорних форм; сформованість морально-етичних якостей.

З метою формування зазначених компонентів соціокультурної компетентності в процесі навчання української мови під час експериментального навчання ми використовували народознавчий матеріал; тексти, в яких розкриваються сторінки історичного минулого України; інформацію про відомих українців минулого й сьогодення; залучали і готували дітей до проведення народних та релігійних свят, обрядів, ознайомлювали з історією їх виникнення; використовували тексти на морально-етичну тематику для побудови переказів, репродукції картин для написання тексту за картиною.

Наведемо окремі фрагменти експериментальної методики.

Під час вивчення слів, які звучать однаково, але мають різне значення, учням було запропоновано прочитати такі речення:

1. Неподалік від берега чайки на мить зависали в повітрі і з криком падали на воду. 2. Козаки швидко сіли в чайки і попливли від небезпечного берега.

Далі проводилась бесіда за такими запитаннями:

– *Про яких чайок йдеться в першому реченні?*

– *Чи в другому реченні чайками названо також птахів?*

– *Що ви знаєте про човни-чайки?*

Після власних повідомлень учням цікаво було послухати розповідь такого змісту:

Запорозькі козаки будували вузькі, довгі, легкі в русі човни і називали їх чайками, мабуть тому, що вони були обшиті просмоленими снопами очерету і зовні нагадували птахів, котрі, склавши крила, погойдувалися на хвилях. Порожнистий очерет додавав човнам плавучості. Чайка мала перевагу над морським кораблем – коли виникала потреба хутко змінити напрям руху, вона не розверталась. Гребці просто пересідали на лавах і вже

за секунду гребли у зворотному напрямку, тому що корма (задня частина човна) і ніс (передня його частина) у чайки були однаково гострі.

Така інформація не тільки зацікавила школярів, збагатила їх знаннями про історичне минуле України, а й сприяла пробудженню почуття гордості за кмітливість і винахідливість наших предків.

З почуттям гордості за Україну був сприйнятий текст про перший трамвай у Європі.

Виявляється, перший у Європі трамвай пустили в Києві.

Наприкінці дев'ятнадцятого століття у великих містах популярна була конка-вагончик, яку по рейках тягли коні. У Києві такий транспорт працювати не міг через гористу місцевість.

Все змінилось після створення парового трамвая. Однак і він не хотів долати круті підйоми. У цей час було винайдено електродвигун і спеціальні проводи. Тоді, в 1892 році, в Києві пустили перший у Європі трамвай.

Нововведення швидко завоювало популярність серед киян. А невдовзі трамваї почали курсувати по вулицях багатьох міст Європи і Росії. Українські інженери почали диктувати моду в трамвайній справі. У столиці України вперше у світі було пущено здвоєний трамвай, а пізніше – тролейбус. Три підряд зчеплені вагони теж уперше з'явилися у Києві.

(З газети)

З великим інтересом молодші школярі сприймали *народознавчий матеріал*. Засвоєння мовних знань на основі текстів, у яких йшлося про українські національні обереги, народні звичаї, традиції, обряди сприяло формуванню в учнів національної свідомості, допомагало збагнути глибину свого національного коріння, пробудило інтерес до української народної культури і бажання примножувати її, прищепило любов і повагу до предків, гордість за свій народ. Пропонуємо декілька зразків таких текстів.

Текст 1. *В Україні був звичай, а в деяких родинах, селах є й сьогодні: нащастя дарувати рушник. Він залишався у дітей і переходив до наступних поколінь, як сімейна реліквія. Реліквія – це все те, що переходить до дітей і внуків на загдку про батьків. Родинною реліквією були також вишита сорочка, скатертина, скриня, фотографії.*

Після сприймання такого тексту доцільними були запитання такого змісту:

– Чи є сімейні реліквії у ваших родинах? Які саме?

– Від кого вони перейшли у вашу сім'ю?

– Як вони використовуються у вашій родині?

Текст 2. *Споконвіку батько в сім'ї вважався господарем. На нього поклалися обов'язки піклуватися про родину, годувати її та захищати. Батьків приклад, батькове слово, батьків наказ були законом для дітей. Тому батька поважали в сім'ї, він був авторитетом.*

Запитання до тексту:

– Хто головний у вашій сім'ї? Чому?

– Як ставляться інші члени вашої родини до голови сім'ї?

Текст 3. *Одне з найвеличніших свят календаря, яким започатковується рік, є Різдво Христове, що в народі йменується просто Різдвом. Розпочинається воно опівночі після Святвечора між 6 і 7 січня. У давнину це була Коляда – свято народження Сонця. З прийняттям християнства його було приурочено до дня народження Ісуса Христа.*

Першими про народження Христа сповіщали діти. Вони йшли до односельців і вітали їх зі святом Різдва, співали колядки, а ті пригощали колядників ласощами, грішми. У день Різдва люди віталися по особливому:

– Христос рождається!

– Славимо його!

Запитання до тексту:

– Як святкують Різдво у вашій сім'ї?

– Чи знаєте ви колядки? Які саме?

– Чи ходите колядувати?

– Чи приходять до вашої оселі колядники? Як їх зустрічають у вашій родині? Чим пригощають?

Текст 4. *Івана Купала святкують 7 липня. Основні символи свята, навколо яких у давнину відбувалися дії, були купальське вознище – символ Сонця і Купало – солом'яне опудало, вдягнуте у жіночу сорочку. Голову йому квітали стрічками, а на шию чіпляли намисто.*

На свято Івана Купала дівчата й хлопці виходили зі співами за село, обкладали Купало солом'яною та кропивою і запалювали. Коли вознище спалахувало, вони бралися за руки й перестрибували через вогонь. Якщо пара не роз'єднувала рук, то це був знак, що хлопець з дівчиною одружаться.

По всій Україні вірили в цілющу силу трав, зібраних уранці на Івана Купала.

Запитання до тексту:

– Чи доводилося вам бачити святкування Івана Купала? Де саме?

– Хто з вас брав участь в обрядових діях цього свята?

Важливе місце у формуванні соціокультурної компетентності молодших школярів на уроках української мови відводилось роботі над збагаченням мовлення учнів малими фольклорними формами – лічилками, примовками, мирилками, які діти молодшого шкільного віку залюбки вивчали напам'ять і використовували під час рухливих ігор, розваг. У процесі педагогічних спостережень, анкетування і бесід з учнями 1–4-х класів з'ясувалося, що діти знають і використовують в іграх здебільшого російські лічилки та мирилки, бо не знають українських.

Пропонуємо зразки роботи над малими фольклорними формами.

Текст 1. *Раз, два, три, чотири –*

кицю грамоти учили:

не читати, не писати,

а за мишиками ганяти.

Запитання:

– Поміркуйте, чому цей текст називається лічилкою?

– Коли використовуються лічилки?

– Які лічилки ви знаєте?

Текст 2.

Дай скоріш мізинчик свій,

Зачеши його за мій.

Мізин-мізин-мізинець –

Помирив нас, молодець!

Запитання:

– Чому цей текст називається мирилкою?

– Коли використовуються мирилки?

– Які мирилки ви знаєте?

Завдання:

– Розрізни, де лічилка, а де мирилка. Доведи свою думку.

1) *Пристапаємо до гри!*

М'яч один, а нас аж три.

Грав я сам, і грали вдвох,

а тепер пограєм втрох!

2) *Ти – не ворог, я – не ворог.*

Нам сваритись просто сором.

Помирились, помирились,

Щоб ніколи не сварились.

Розвиткові загальнокультурного рівня молодших школярів сприяло ознайомлення з народними й релігійними святами, які відзначають українці. Особливо зацікавила дітей інформація про походження цих свят, а також безпосередня участь у них. Тому в нашій методиці використовувались тексти про Святого Миколая, Вертеп, Водохреще, День матері, походження писанки та інші. Діти залюбки вивчали колядки, щедрівки, співанки, примовки, веснянки, які супроводжують ці свята. Значно підвищилась мотивація до вивчення цих малих фольклорних форм, коли дітям повідомили, що вони будуть виконувати їх під час проведення шкільних ранків, свят, обрядових дійств.

Наводимо приклади використаних з цією метою текстів, запитань і завдань.

Текст 1. *Найрадісніше свято навесні – Великдень.*

За тиждень до Великодня на Вербну неділю святити вербу. Нею хлюскали дітей і примовляли:

Не я б'ю – верба б'є,

за тиждень – Великдень.

А у великодню суботу писалися писанки. Люди робили це з великою любов'ю. Вимальовували різні візерунки, квіти, птахів, сонце.

*На Великдень святити паски, яйця, ковбасу. Повернувшись із церкви до-
дому, вся сім'я сідала до столу, щоб скуштувати свяченого.*

(За Василем Скуратівським)

Запитання:

- *Яке найрадісніше свято навесні?*
- *Що робили за тиждень до Великодня?*
- *Яку примовку казали у Вербну неділю? Що при цьому робили?*
- *Як готувалися до Великодня?*
- *Що робили на Великдень?*
- *Як святкують Великдень у ваших родинах?*

Текст 2. *Десь колядують ще на Святий вечір, десь – на перший день Різдва. Першими йдуть колядувати діти. Хорошим знаком вважали, коли першими колядниками були хлопці – тоді наступний рік буде щасливим. У колядках прославляли господарів, їхніх дітей.*

Запитання:

- *Які колядки, щедрівки, засівалки ви знаєте? Заспівайте їх.*

Завдання для роботи в групах:

- *Об'єднайтеся в групи по чотири – п'ять осіб. Прочитайте подані нижче колядку, щедрівку, засівалку.*

– *Розучіть їх і заспівайте на Різдво під час колядування, у Щедрий вечір під час щедркування, на свято Василя під час засівання.*

1) *Коляд, коляд, колядниця,
добра з медом паляниця,
а без меду не така,
дайте, дядьку, п'ятака.*

2) *Ой рано-рано кури запіли.
Щедрий вечір, добрий вечір!
А ще раніше Ганнуса встала.
Ганнуса встала, личко вмивала,
свою світлицю гарно прибрала,
хороші гості все виглядала.
По цій же мові будьте здорові!
Добрий вечір!*

3) *На щастя, на здоров'я, на Новий рік,
аби нам родило краще, як торік,
жито, пшениця, всяка пашиця.
Коноплі по стелю, сорочка по землю,
а льон по коліна. Аби у вас, хрещених, голова не боліла.
Будьте здорові! З Новим роком! З Василем!*

Формуванню загальнокультурної компетентності учнів сприяло озна-
йомлення їх з інформацією про відомих українців минулого і сьогодення –
художників, музикантів, письменників, спортсменів, артистів, винахідни-

ків. Особливий інтерес викликали і запам'ятались цікаві події з життя цих людей. Тому доступні тексти про це ми використовували для аудіювання, написання переказу, аналізу певного мовного матеріалу. Пропонуємо кілька із них:

1. *Середульший доньці київського князя Ярослава Мудрого судилася незвичайна доля. Анна вийшла заміж за короля Франції Генріха I. Коли її чоловік помер, а син був ще малий, Анна стала королевою Франції. Вона підписувала всі важливі папери. На старовинних документах стоять і хрес-тики короля Генріха, бо він був неписьменний.*

Ще Анна привезла до Франції багато книг із бібліотеки свого батька. Читала їх сама, вчила читати свого сина і французьких дітей.

(За М. Слабошпицьким)

2. *Катерина Білокур – відома українська народна художниця. Вона народилася в селянській сім'ї у 1900 році. До школи не ходила, самотужки навчилася читати й писати. Всупереч волі своїх рідних, малювала картини з квітів. Для цього власноруч робила пензлики та фарби.*

Вона ніде не вчилася малювати, але коли три її картини потрапили до Парижу, сам Пабло Пікассо – відомий у світі художник, визнав геніальність українки. Весь світ облетіли його слова: «Якби ми мали художниці такого рівня майстерності, то змусили б заговорити про неї цілий світ!».

3. *Микола Лисенко походив зі старовинного козацького роду. Займатися музикою почав з п'яти років і виявив неабиякі здібності. Його талант розкрився завдяки матері. Годинами хлопчик добирав різні мелодії на роялі. Всі були здивовані його чудовою музичною пам'яттю і смаком. Лисенко був здібний до науки взагалі. Гімназію він закінчив зі срібною медаллю. Був успішним випускником Лейпцизької консерваторії.*

Ставши композитором, Микола Лисенко подарував світові безліч музич-них творів – від мініатюр до опер. Він був і є гордістю України.

(За Л. Архимович, М. Гордійчуком)

Як підтвердив експеримент, важливу роль у формуванні соціокультурної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови відіграють тексти на *морально-етичну* тематику. Аналіз позитивних і негативних вчинків персонажів, пошук відповіді на запитання: «Як би ти вчинив у такій ситуації?», «Що б ти порадив героєві сюжету?», «Кому з персонажів ти співчуваєш?» і подібні готують дітей до реалій життя, формують готовність знаходити вихід зі складних життєвих ситуацій. Тому для написання розповідей чи міркувань ми пропонували школярам продовжити текст за початком, у якому змодельовано проблемну ситуацію, або придумати кін-цівку такого тексту. Наведемо зразки таких завдань:

1. Прочитайте зачин тексту.

На урок праці всі учні принесли картон, щоб вирізати ялинкові іграшки, а Дмитрик забув. Глянув навколо – всі працюють, а він без діла сидить.

Завдання:

– *Продовжіть текст. Напишіть, що зробили однокласники хлопчика? Як ви ставитеся до Дмитрика – співчуваєте йому чи засуджуєте?*

2. Прочитайте текст.

На шкільній ділянці діти працювали дружно. Усі намагалися виконати роботу добре.

Тарас теж старався. Але в нього не виходило швидко, і він відставав від товаришів. Ось уже майже всі учні закінчили копати свої ділянки, а Тарасу залишилося ще чимало. Хлопчик почав хвилюватися: «Коли ж я встигну все скопати?»

Завдання:

– *Придумайте кінцівку тексту. Напишіть, як могла закінчитися ця історія. Які почуття викликає у вас Тарас – він вас дратує, ви його засуджуєте чи співчуваєте хлопчикові?*

3. Прочитайте текст.

Вулицею йде старенька бабуся. Вона несе кошик з яблуками. Раптом кошик випав у бабусі з рук, і яблука розсипалися.

Назустріч їй біг хлопчик. Він поспішав до школи.

Завдання:

– *Продовжіть текст. Напишіть, як міг вчинити хлопчик. Що для вас важливіше – не запізнитися на урок чи допомогти бабусі?*

З метою формування культури поведінки молодших школярів та здатності доцільно й правильно вживати формули мовленнєвого етикету нами використовувались тексти, проблемні завдання, аналіз або розігрування життєвих ситуацій. Наприклад:

Завдання 1

Дмитрик запросив свого однокласника Сергійка в гості. Він назвав свою вулицю, номер будинку і квартири. А ще сказав, що поруч із його будинком є аптека. Сергійко знайшов потрібну вулицю, а будинок відшукати не міг. Тоді вирішив звернутися по допомогу до перехожих. Як йому правильно це зробити?

– *Виберіть правильну, на вашу думку, форму звертання:*

- *Тітко, де тут аптека?*
- *Ей, пацани! Покажіть дорогу до аптеки!*
- *Вибачте, підкажіть, будь ласка, як пройти до аптеки?*

Завдання 2

– *Чи можна розмову по телефону почати такими словами:*

1) Богдан удома?

2) А Марину можна?

– *Як ви розпочинаєте свою розмову по телефону?*

Завдання 3

Доберіть правильні слова в таких ситуаціях:

1. Ранок. Ви йдете до школи і по дорозі зустріли однокласників. Як привітається з ними?

2. У школі ви побачили вчителя. Хто першим повинен привітатися? Як ви привітаєтесь з учителем?

3. Ви йдете зі школи додому. Як попрощаєтесь з учителькою? З товаришами?

4. На вулиці ви зустріли сусіда – старенького дідуся. Якими словами ви його привітаєте?

5. Вечір. Батьки прийшли з роботи. Якими словами засвідчите, що ви їм раді?

6. Що ви кажете батькам, коли лягаєте спати?

Навчальна ситуація

Уяви, що в день народження тобі подарували дві однакові машинки. Як ти відреагуєш на це:

1) – Дуже дякую! Тепер у мене буде дві однакові машинки і ми будемо гратись удвох!

2) – Дякую! Але в мене така вже є!

Текст 1

Євген горіхи роздає:

– Оце – моє, оце – твоє...

– А це чие?

– Це теж моє!

Ти ж бач, горіхів не стає...

А в вас такий Євгенко є,

що так горіхи роздає?

Л. Пишенична

Запитання:

– Яким був Євген? Доведіть свою думку.

– Поміркуєте, як у цій ситуації можна провчити Євгена? (Сказати: «Якщо ти вважаєш, що поділив справедливо, то давай поміняємось – мої горіхи нехай будуть тобі, а твої – мені».)

У процесі експериментального навчання з'ясувалось, що соціокультурний розвиток молодшого школяра має перебувати в полі зору вчителя на кожному уроці української мови. Виховній меті уроку потрібно приділяти увагу не меншу, ніж навчальній і розвивальній. Адже багатий духовний світ дитини, різнобічна ерудиція та орієнтація в реаліях життя допоможуть молодшому школяреві адаптуватися в соціальному середовищі, яке його оточує, знайти своє місце й реалізувати свої здібності та прагнення.

Перевірка сформованості компетентності. З метою вивчення рівня сформованості в молодших школярів соціокультурної компетентності ми використовували завдання різних когнітивних рівнів: на відтворення знань, на розуміння навчальної інформації, на застосування набутих умінь, способів діяльності, певного досвіду в нестандартних навчальних та життєвих ситуаціях. Щодо змісту перевірних завдань, то орієнтиром під час їх добору були складники соціокультурної компетентності.

Зокрема, складниками соціокультурної компетентності першокласників є:

- знання назви своєї країни та її столиці, найпростіших формул мовленевого етикету;

- уміння правильно записати назву рідної держави та її столиці, слова ввічливості;

- готовність правильно вчинити в конкретній життєвій ситуації і здатність доречно використати при цьому ввічливі слова.

Зважаючи на зазначене, для контрольного зрізу в 1-му класі ми дібрали завдання такого змісту:

1. Допиши речення.

Моя країна називається _____.

2. Прочитай назви міст. Яке з них є столицею нашої країни? Підкресли назву столиці.

Львів, Житомир, Київ, Полтава.

3. Запиши слова ввічливості, які ти знаєш.

4. Прочитай текст.

Ти сидиш в автобусі біля вікна. Тобі цікаво розглядати за вікном нові будинки. На зупинці в автобус заходить бабуся.

– Запиши, що ти зробиш у такій ситуації, які слова при цьому скажеш.

Під час оцінювання результатів виконаних завдань пріоритетним у встановленні рівня компетентності було виконання завдання 4, яким перевірялася готовність учня правильно вчинити в конкретній життєвій ситуації і здатність доречно використати при цьому ввічливі слова. Рівень сформованості соціокультурної компетентності першокласників визначався за вимогами, наведеними в табл. 2.1.

Таблиця 2.1

Визначення рівнів сформованості соціокультурної компетентності першокласників

Рівень навчальних досягнень	Характеристика навчальних досягнень учнів
Початковий	Учень неправильно назвав свою країну або помилився у виборі назви її столиці; записав 1–3 ввічливих слова; зробив спробу написати, як вчинить у запропонованій ситуації, однак його висловлювання виявилось незрозумілим
Середній	Учень правильно назвав свою країну, однак припустився помилки у записі її назви; неправильно вибрав назву столиці нашої країни; записав 2–5 ввічливих слів; написав, як вийти із ситуації, однак не дібрав ввічливих слів
Достатній	Учень правильно назвав свою країну, однак припустився помилки в записі її назви; правильно вибрав назву столиці нашої країни; записав 4 і більше ввічливих слів; знайшов вихід із ситуації, дібрав ввічливі слова, однак виклав думки не дуже чітко

Високий	Учень правильно назвав свою країну і без помилок записав її назву; правильно вибрав назву столиці нашої країни; записав 4 і більше ввічливих слів; знайшов правильний вихід із ситуації, зрозуміло пояснив свої дії при цьому, правильно дібрав усі слова ввічливості, які можна використати у запропонованій ситуації
----------------	--

З метою встановлення рівня сформованості соціокультурної компетентності учнів 2-го класу ми виявляли такі її складники:

- знання назв своєї Батьківщини та її столиці, державних символів України, малих фольклорних форм (лічилок і скоромовок), найвідоміших народних і релігійних свят;
- уміння правильно записувати назви своєї Батьківщини та її столиці;
- здатність добирати формули мовленнєвого етикету в конкретних життєвих ситуаціях, правильно їх записувати;
- готовність учнів знаходити правильний вихід із запропонованої життєвої ситуації, використовувати потрібні формули мовленнєвого етикету.

Для виконання поставленої мети ми використали завдання такого змісту:

1. Допиши речення.

Моя Батьківщина називається _____.

Її столицею є місто _____.

2. Із поданих слів вибери назви державних символів України. Підкресли їх.
Україна, держава, прапор, столиця, гімн, кордон, герб.

3. Які ти знаєш лічилки чи скоромовки? Запиши.

4. Запиши назви відомих тобі народних чи релігійних свят.

5. Запиши слова ввічливості, які використаєш у таких ситуаціях:

При зустрічі з другом – _____.

Прощаючись з учителем – _____.

Купуючи хліб – _____.

Поступаючись місцем бабусі в автобусі – _____.

6. Прочитай вірш.

Сашико

Сашико в трамваї повному, – розсівся від «як слід»...

А біля нього згорблений стоїть старенький дід.

*Хтось до Сашика звертається: – Чи вас у школі вчать,
як місце дати старшому, як старших поважать?*

*– Та вчать, – Сашико відказує, – але це якраз
розпочалися канікули – ніхто не учить нас!...*

Напиши, як би ти поступив на місці Сашика, які слова при цьому використав.

Підходи до визначення рівня сформованості соціокультурної компетентності другокласників такі самі, як і першокласників, тобто пріоритетним у визначенні рівня компетентності було виконання завдань 5 і 6, якими перевірялися здатність другокласників добирати формули мовленнєвого етикету

в конкретних життєвих ситуаціях та правильно їх записувати і готовність учнів знаходити правильний вихід із запропонованої життєвої ситуації, застосовуючи потрібні формули мовленнєвого етикету.

Визначення рівнів засвоєння другокласниками передбачених соціокультурною змістовою лінією початкового курсу української мови знань і вмінь, а також готовності використовувати їх у життєвих ситуаціях здійснювалось за вимогами, поданими в табл. 2.2.

Таблиця 2.2

**Визначення рівнів сформованості соціокультурної компетентності
другокласників**

Рівень навчальних досягнень	Характеристика навчальних досягнень учнів
Початковий	Учень правильно назвав лише свою Батьківщину або тільки її столицю; правильно вибрав назви 1–2 державних символів України; записав 1–2 малих фольклорних форми, назви 1–3 народних чи релігійних свят; правильно дібрав формулу мовленнєвого етикету в одній запропонованій ситуації; зробив спробу написати, як треба вчинити в запропонованій ситуації, однак його висловлювання виявилось заплутаним і не зрозумілим
Середній	Учень правильно назвав свою Батьківщину та її столицю, однак припустився помилки у записі однієї чи обох назв; правильно вибрав назви усіх державних символів України, однак зарахував до символів інші назви; записав 2–3 малих фольклорних форми, назви 2–5 народних чи релігійних свят; правильно дібрав формули мовленнєвого етикету в 2–3 запропонованих ситуаціях; написав, як вчинити у запропонованій ситуації, однак не згадав про необхідні слова ввічливості
Достатній	Учень правильно назвав свою Батьківщину та її столицю, однак міг припуститися помилки у записі однієї з назв; правильно вибрав назви всіх державних символів України, але міг зарахувати до символів інші назви; записав 3 і більше малих фольклорних форм, назви 4 і більше народних чи релігійних свят; правильно дібрав формули мовленнєвого етикету в 3–4 запропонованих ситуаціях; знайшов вихід із ситуації, дібрав ввічливі слова, однак пояснив свої дії не дуже чітко
Високий	Учень правильно записав назви своєї Батьківщини та її столиці; правильно вибрав назви всіх державних символів України; записав 3 і більше малих фольклорних форм, назви 4 і більше народних чи релігійних свят; правильно дібрав і записав формули мовленнєвого етикету в 4 запропонованих ситуаціях; знайшов правильний вихід із ситуації, зрозуміло пояснив свої дії, правильно дібрав усі слова ввічливості, які можна використати під час розв'язання запропонованої ситуації

Для встановлення рівня сформованості соціокультурної компетентності учнів 3-го класу ми ставили за мету з'ясувати:

- знання учнями державних і національних символів України, українських прислів'їв і приказок, народних прикмет;
- здатність застосовувати формули мовленнєвого етикету;
- готовність учнів належним чином поводитись у конкретній життєвій ситуації, використовувати доречні формули мовленнєвого етикету і правильно їх записувати.

Сформованість зазначених складників соціокультурної компетентності третьокласників ми перевіряли шляхом використання таких завдань:

1. *Запиши державні символи України. Напиши, що ти про них знаєш.*

2. *Продовжи прислів'я і приказки.*

Хочеш їсти калачі, _____.

Де сім господарів, _____.

Книжка вчить, _____.

Ситий голодному _____.

3. *Продовжи речення.*

Національні символи України – це: верба, _____.

4. *Які народні прикмети тобі відомі? Запиши їх.*

5. *Покажи стрілочками, до якої групи належать подані слова ввічливості.*

Будь ласка. •

До зустрічі. •

Добрый день. •

Завітайте до нас. •

Перепрошую. •

На добраніч. •

Привіт. •

Відвідайте, будь ласка. •

Здрастуй. •

Вибачте, будь ласка. •

На все добре. •

6. *Прочитай текст.*

Вулицею йшла старенька бабуся. Вона несла корзину з яблуками. Раптом спіткнулася. Корзина випала у бабусі з рук і яблука розсипались. Назустріч їй біг хлопчик. Він зупинився і сказав: «Я Вам дуже співчуваю, бабусю! Будьте обережнішою». І побіг далі.

– Напиши, чи можна хлопчика назвати чемним. Як би ти зробив на його місці, які слова при цьому використав.

Пріоритетними у визначенні рівня сформованості соціокультурної компетентності були результати виконання завдань 5 і 6, якими перевірявся рівень засвоєння третьокласниками формул мовленнєвого етикету і готовність учнів належним чином поводитись у конкретній життєвій ситуації, використовуючи доречні формули мовленнєвого етикету.

Рівні засвоєння третьокласниками знань і вмінь соціокультурного складника змісту початкової мовної освіти, а також готовності учнів застосовувати набуті знання й уміння в життєвих ситуаціях визначались за вимогами, наведеними в табл. 2.3.

Таблиця 2.3

**Визначення рівнів сформованості соціокультурної компетентності
третьокласників**

Рівень навчальних досягнень	Характеристика навчальних досягнень учнів
Початковий	Учень назвав не всі державні символи України, не написав жодної інформації про те, що вони собою являють чи символізують; правильно написав продовження 1 прислів'я чи приказки; правильно дописав 1 національний символ України, написав 1 народну прикмету; правильно визначив призначення 1–3 запропонованих формул мовленнєвого етикету; зробив спробу оцінити поведінку персонажа розповіді, однак висловився не дуже зрозуміло, не запропонував виходу із запропонованої ситуації, не назвав доцільних формул мовленнєвого етикету
Середній	Учень правильно назвав усі державні символи України, однак висловив певну інформацію лише про 1 чи 2 із них; правильно написав продовження 2 прислів'їв і приказок; правильно дописав 2–3 національних символи України; написав 2–3 народних прикмети; правильно визначив призначення 4–7 запропонованих формул мовленнєвого етикету; оцінив поведінку персонажа розповіді, однак не запропонував раціонального виходу із даної ситуації, не назвав доцільні для цього випадку формули мовленнєвого етикету
Достатній	Учень правильно назвав усі державні символи України, висловив певну інформацію про те, що вони собою являють; правильно написав продовження 3 прислів'їв і приказок; правильно дописав 3 і більше національних символів України; написав 3 і більше народних прикмет; правильно визначив призначення 8–10 запропонованих формул мовленнєвого етикету; правильно оцінив поведінку персонажа розповіді, запропонував раціональний вихід із запропонованої ситуації, однак не назвав доцільних для цього випадку формул мовленнєвого етикету
Високий	Учень правильно назвав усі державні символи України, написав, що вони собою являють, що символізують; правильно написав продовження 4 прислів'їв і приказок; дописав 3 і більше національних символів України; написав 3 і більше народних прикмет; правильно визначив призначення 11 запропонованих формул мовленнєвого етикету; правильно оцінив поведінку персонажа розповіді, запропонував раціональний вихід із запропонованої ситуації, назвав доцільні для цього випадку формули мовленнєвого етикету

Складниками соціокультурної компетентності учнів 4-го класу є:

- знання народних прислів'їв і приказок, українських народних пісень, реалій українського національного побуту;
- знання відомих українців, чим вони прославились і вміння правильно записати їхні імена й коротку інформацію про них;
- уміння у письмовій формі представити свою країну та її символіку;
- володіння формулами мовленнєвого етикету;
- здатність аналізувати життєву ситуацію на предмет дотримання правил етикету під час спілкування і робити висновки.

Рівень сформованості соціокультурної компетентності в учнів 4-го класу виявлявся за допомогою завдань такого змісту:

1. *Уяви, що ти листуєси з ровесником із іншої країни. Він просить тебе написати, в якій країні ти живеш, якими державними символами вона відрізняється від інших країн. Напиши такого листа.*

2. *Запиши кілька народних прислів'їв чи приказок, які ти знаєш.*

3. *Які ти знаєш українські народні пісні? Запиши їхні назви.*

4. *Запиши назви українського національного посуду.*

5. *Запиши імена відомих українців і ким вони були.*

6. *Прочитай текст.*

На березі біля моря виріс апельсин. Він був гарний, жовтий, круглий. «Я зовсім як сонце, – подумав апельсин, – з усього видно – ми брати».

І апельсин страшенно записався, навіть не вітався ні з ким. А тільки від ранку до вечора нахвалявся, що він як сонце, а може, й кращий.

Якось берегом прогулювався чоловік. Він зірвав апельсин і почав його їсти. Але апельсин виявився кислим і несмачним. Чоловік скривився і викинув його.

– Добери і запиши слова, які характеризують апельсин.

– Прочитай приказки. Вибери й підкресли ту, яка найточніше виражає головну думку цього тексту.

• *Скромність прикрашає людину.*

• *Не хвали себе сам, хай тебе інші похвалять.*

• *Хто любить лише себе, того люди не люблять.*

7. *Запиши в кожному стовпчику слова ввічливості, які тобі відомі.*

Вітання

Прощання

Вибачення

8. *Прочитай текст.*

Під час шкільного концерту зал був переповнений. Літня жінка запізнилася і стояла біля дверей. Якась дівчинка встала, щоб дати їй місце, але невдоволено надула губи. Вираз її обличчя був такий сердитий, що жінка подякувала і відмовилася сісти. А інша дівчинка ввічливо сказала: «Сідайте, будь ласка, на моє місце. Вам тут буде зручно». Жінка привітно усміхнулася, подякувала й сіла.

– Проаналізуй описану ситуацію. Напиши, яка головна думка цього твору.

Пріоритетним у визначенні рівня соціокультурної компетентності четвертокласників було виконання завдань 1, 7 і 8, якими перевірялися здатність у письмовій формі представити свою країну та її символіку, обсяг засвоєних

формул мовленнєвого етикету, здатність аналізувати життєву ситуацію на предмет дотримання правил етикету під час спілкування і робити висновки.

Вимоги до встановлення рівнів засвоєння четвертокласниками знань і вмінь соціокультурного складника змісту початкової мовної освіти, а також готовності учнів застосовувати набуті знання й уміння в життєвих ситуаціях представлені в табл. 2.4.

Таблиця 2.4

**Визначення рівнів сформованості соціокультурної компетентності
четвертокласників**

Рівень навчальних досягнень	Характеристика навчальних досягнень учнів
Початковий	Учень обмежився лише назвою своєї країни й неповним переліком її державних символів, не оформив інформацію у вигляді листа; правильно записав 1–2 народних прислів'я чи приказки; записав назву 1 народної пісні; правильно записав 1–2 найменування предметів побуту; правильно написав 1 ім'я з відомих українців; дібрав 1–2 влучних слова для характеристики персонажа тексту, однак помилився у виборі приказки, яка найточніше відображає головну думку розповіді; записав по 1 формулі мовленнєвого етикету вітання, прощання і вибачення; кількома словами передав зміст тексту, не зробивши аналізу описаної життєвої ситуації
Середній	Учень у своєму повідомленні назвав свою країну і перерахував усі її символи, однак його висловлювання викладене не у формі листа; правильно записав 2–3 народних прислів'я чи приказки, назви 2 народних пісень, 2–3 найменування предметів побуту; правильно написав імена 2–3 відомих українців, не вказавши, ким вони були; дібрав 1–2 влучних слова для характеристики персонажа тексту, однак помилився у виборі приказки, яка найточніше відображає головну думку розповіді; записав по 1–2 формулі мовленнєвого етикету вітання, прощання і вибачення; переказав текст і зробив невдалу спробу проаналізувати описану життєву ситуацію
Достатній	Учень написав листа про свою країну та її символіку, однак його повідомлення дуже стисле; правильно записав 3 та більше народних прислів'їв і приказок, назви 3 народних пісень, 3 та більше найменувань предметів побуту; правильно написав імена 3–4 відомих українців, вказавши, ким вони були; дібрав 1–2 влучних слова для характеристики персонажа тексту, правильно вибрав приказку, яка найточніше відображає головну думку розповіді; записав по 2–3 формули мовленнєвого етикету вітання, прощання і вибачення; проаналізував життєву ситуацію на предмет дотримання правил етикету під час спілкування, але не зробив висновку

Високий	Учень послідовно і зрозуміло виклав вичерпну для його віку інформацію про Україну та її державну символіку, правильно оформив своє повідомлення у вигляді листа; правильно записав 4 і більше народних прислів'їв і приказок, назви 4 і більше народних пісень, 4 і більше найменувань предметів побуту; правильно написав імена 3 і більше відомих українців, вказавши, чим саме вони прославились; дібрав 2 і більше влучних слів для характеристики персонажа тексту, правильно вибрав приказку, яка найточніше відображає головну думку розповіді; записав по 3 і більше формул мовленнєвого етикету (вітання, прощання і вибачення); правильно проаналізував описану в тексті життєву ситуацію на предмет дотримання правил етикету під час спілкування і зробив висновки
----------------	--

Порівняльний аналіз результатів формувального й констатувального етапів експерименту засвідчив, що після навчання учнів 1–4-х класів за експериментальною методикою високий рівень сформованості соціокультурної компетентності в першокласників зріс на 18,3 %; в учнів 2-го класу – на 16,7, у третьокласників – на 15,1, в учнів 4-го класу – на 14,9 %. Це свідчить про ефективність розробленої методики формування соціокультурної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови.

Висновки.

1. У результаті наукового дослідження проблеми формування соціокультурної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови встановлено, що соціокультурна компетентність учнів молодшого шкільного віку інтегрує соціокультурні знання й уміння, осмислене ставлення до соціокультурної інформації та застосування набутих знань, умінь і певного досвіду в процесі комунікативної діяльності, у власній поведінці і вчинках.

2. Реалізація змісту і цілей формування соціокультурної компетентності можлива за умови створення цілісної дидактичної системи (методики), яка охоплює методи, прийоми, засоби навчання та форми організації навчальної діяльності й характеризується цілеспрямованістю на досягнення кінцевих результатів, наступністю між завданнями, відповідністю послідовності й змісту завдань логіці засвоєння навчального матеріалу, неперервністю впливу на формування в учнів складників соціокультурної компетентності.

3. У результаті експериментальної перевірки створеної методики доведено, що найефективнішими методами формування соціокультурної компетентності молодших школярів є продуктивні, частково-пошукові, проблемні та інтерактивні; найпродуктивнішими формами організації навчальної діяльності виявились ті, що передбачають співпрацю з однокласниками, зокрема: робота в парі, в групі, колективна підготовка сильних проєктів, дидактичні ігри, розігрування сцен, конкурси, дискусії, мовні вікторини; ефективними засобами навчання були різноманітні тексти, найкращі зраз-

ки дитячих малих фольклорних форм, завдання різних когнітивних рівнів, багатофункціональний ілюстративний матеріал, різноманітні цікавинки, мультимедійні засоби.

4. Про ефективність формування соціокультурної компетентності можна стверджувати тоді, коли під впливом отриманої соціокультурної інформації відбувається становлення культурних норм і цінностей учнів, відповідно до яких вони діють у конкретних навчальних і життєвих ситуаціях.

Література

1. Гудзик И. Ф. Компетентностно ориентированное обучение русскому языку в начальных классах (в школах с украинским языком обучения) / И. Ф. Гудзик. – Чернівці : Букрек, 2007. – 496 с.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/newstmp/2011/20_04/12/.
3. Навчальні програми для загальноосвітніх навч. закл. із навчанням українською мовою. 1–4 класи. – К. : Освіта, 2011. – С. 10–70.
4. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко ; за ред. О. І. Пометун. – К. : А.С.К., 2004. – 192 с.
5. Пономарьова К. І. Реалізація компетентнісного підходу в навчанні молодших школярів української мови / К. І. Пономарьова // Початкова школа. – 2010. – №12. – С. 49–52.
6. Пономарьова К. І. Соціокультурна складова у змісті початкового курсу української мови / К. І. Пономарьова // Початкова школа. – 2011. – №5.
7. Савельева Л. В. Современная русская социоречевая культура в контексте этнической ментальности / Л. В. Савельева // Язык и этнический менталитет : сб. науч. тр. –Петрозаводск, 1995 – С.25–50.
8. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підручник / О. Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 504 с.
9. Чжоу Лисинь. Иноязычная лексика с национально-культурным компонентом семантики и методика ее преподавания / Чжоу Лисинь. – Минск: Ковчег, 2008. – 187 с.

2.2. Формування у молодших школярів читацької компетентності

2.2.1. Формування читацької компетентності молодших школярів (розуміння літературних текстів різних видів у процесі класного і позакласного читання)

В. О. Мартиненко

Метою проведення формувального експерименту є перевірка ефективності розробленої системи завдань з повноцінного усвідомлення учнями 2–4-х класів змісту художніх і науково-художніх творів на різних етапах текстової діяльності; визначення рівнів розуміння молодшими школярами текстів різних видів.

Під час розроблення системи завдань ми спиралися на результати констатувального експерименту й теоретичного аналізу літератури, під час якого було з'ясовано сутність понять «сприймання тексту», «розуміння тексту», «сміслові сприймання», з'ясування типових труднощів учнів у сприйманні окремих літературних жанрів, груп чинників, які впливають на розуміння молодшими школярами текстів різних видів.

Одним із важливих складників читацької компетентності є розуміння текстів різних видів, яке в психолінгвістиці тлумачиться переважно як результат смислового сприймання мовленнєвого повідомлення [1]. Згідно з концепцією А. Р. Лурія, процес сприймання мовленнєвого повідомлення (тексту) починається з розуміння значень окремих слів, потім – фраз, далі – цілого тексту, за яким виокремлюють його загальний смисл. Розуміння тексту є активним пошуковим процесом. Водночас цю послідовність варто розуміти лише як логічний процес. Розуміння смислу тексту відбувається у певному контексті, а тому розуміння окремого слова може йти за сприйманням цілих смислових відрізків, оскільки саме контекст, у якому перебуває слово, розкриває його значення.

Сприймаючи текст, читач здійснює його смислову компресію. Цей процес А. Р. Лурія розглядає як орієнтовну діяльність, спрямовану на виокремлення «сміслових віх», «сміслових ядер» і зближення їх між собою. Механізмом, що забезпечує компресію тексту і формування «сміслових ядер», є внутрішнє мовлення [2, с. 238].

Як зазначає О. В. Шелестюк, смислове сприймання є процесом формування усвідомленого цілісного образу за допомогою вищих когнітивних процесів (інтелектуальних, розумових) на підставі нижчих когнітивних процесів (сенсорних і перцептивних).

Сміслові сприймання забезпечується такими основними процесами з боку читача: читанням, первинним сприйманням, інтерпретацією, поглибленим розумінням та осмисленням. Ці процеси тісно взаємопов'язані. Осмислення як кінцевий етап сприймання тексту є результатом усіх попередніх когнітивних процесів [3, с. 89]

Аналіз спеціальних досліджень (Н. І. Жинкін, К. Ф. Сєдов, Г. В. Бабина) дає підстави стверджувати, що початок формування розуміння текстів припадає на молодший дошкільний вік і ґрунтується на матеріалі найпростіших текстів. У старшому дошкільному віці діти вже здатні повноцінно зрозуміти фактичний зміст нескладних текстів, що, правда, цей процес потребує детального візуального супроводу. У молодшому шкільному віці сприймання текстів характеризується поступовим ускладненням рівнів їх розуміння – від фактичного розуміння змісту текстів різних видів (художніх, науково-художніх, навчальних та ін.) до вичерпування основного смислу твору, усвідомлення авторського замислу, розвитку механізмів компресії, концептуалізації, метафоризації, хоча значна частина школярів на завершенні початкового навчання ще не оволодівають повною мірою цими механізмами.

У контексті нашого дослідження важливо виокремити групи чинників, які впливають на повноту і рівні розуміння учнями 2–4-х класів текстів різних видів. У результаті теоретичного аналізу психолого-педагогічної, психолінгвістичної літератури (Л. І. Беленька, І. П. Гудзик, Г. Г. Гранік, М. П. Воюшина, Л. Г. Жабицька, М. Г. Качурин, Г. М. Кудіна, В. Г. Маранцман, Н. Д. Молдавська, О. І. Никифорова, М. І. Оморокова, О. Я. Савченко, С. В. Цінько, Н. В. Чепелева та ін.) нами виокремлені такі групи.

Перша група чинників пов'язана з віковими й індивідуальними особливостями школярів, а також із рівнем розвитку у них компонентів мисленнєвої діяльності: аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння, розвитку здатності до прогнозування, саморегуляції і рефлексії. Це так звані природні домінанти:

- розуміння тексту в молодшому шкільному віці полягає у перекладі дітьми окремих смислових одиниць мовою свого досвіду. Оскільки такий досвід недостатній, розуміння може бути неповним, мати фрагментарний характер;
- наївно-реалістичне для більшості дітей ставлення до змісту художніх творів;
- підвищена природна емоційність учнів, яка є рушієм внутрішньої активності дитини під час сприймання твору;
- у сприйманні й мисленні дітей домінує образний зміст твору, словесно-поняттєве засвоюється важче;
- переважання в молодших школярів наочного мислення впливає на рівень усвідомлення основного смислу художнього тексту, його концептуальної інформації; встановлення смислових контекстних відношень;
- широкий розрив між засобами художнього узагальнення в художньому тексті й можливостями його осмислення учнями, здатність до образного узагальнення та образної конкретизації;
- у розумінні текстів молодшими школярами спостерігаються суттєві індивідуальні відмінності, які визначаються різним запасом фонових знань, життєвого досвіду, мотиваційною спрямованістю особистості дитини;

- недостатній рівень мовленнєвого розвитку, словникового запасу учнів не завжди дає учням можливість висловити те, що зрозуміло.

Як показує практика, на рівень розуміння школярами літературних і навчальних текстів істотний вплив мають *сучасні соціальні чинники* – так звана «криза дитячого читання», падіння престижу читання, що значною мірою пов'язано з інтенсивним розвитком інформаційно-комунікаційних технологій, збільшенням обсягів і частки різних видів екранної продукції, з якими активно взаємодіють учні у навчально-пізнавальній діяльності й позаурочний час.

У контексті дослідження варто наголосити, що повнота осмислення молодшими школярами текстів різних видів залежить також *від характеристик власне тексту*, доступності матеріалу читання: складності його змісту, композиційно-сислової структури, словникового складу, синтаксичної будови, жанрових особливостей, якості поліграфічного виконання тощо.

Сукупність усіх названих чинників бралася до уваги під час розроблення методики і проведення формувального експерименту.

Основними вихідними положеннями методики формування читацької компетентності (розуміння молодшими школярами текстів різних видів) були такі:

а) методика формування реалізується з урахуванням вікових та індивідуально-психологічних особливостей сприймання учнями 2–4-х класів текстів різних видів, жанрової специфіки художніх і науково-пізнавальних текстів;

б) формування в учнів прийомів розуміння текстів різних видів є спеціальною метою навчання. Процес досягнення цієї мети повинен мати системний характер і охоплювати текст як цілісність;

в) система прийомів розуміння текстів охоплює всі смислозначущі елементи тексту (фактичний зміст, представлений у тексті очевидно і неочевидно, смислові зв'язки, відношення, основні думки) і забезпечує повноцінне сприймання основних видів текстової інформації (фактуальної, концептуальної, підтекстової – у художніх текстах));

г) для повноцінного розуміння текстів будь-якого виду необхідне не тільки формування сукупності прийомів розуміння, а й організацію мислительної діяльності учнів відповідно до етапів роботи над текстом;

Послідовність проведення формувального експерименту передбачала такі кроки:

1. Розроблення моделі діяльності вчителя-експериментатора, у процесі якої було створено умови для цілеспрямованого формування в учнів розуміння текстів (відповідно з виокремленими етапами), їх дидактичного забезпечення.

2. За результатами констатувального експерименту виокремлено групи експериментальних і контрольних класів.

3. Розроблено експериментальні матеріали, які охоплювали:

- добір художніх і науково-художніх текстів, їх логіко-структурний аналіз;
- методичні рекомендації щодо дидактико-методичного забезпечення етапів розуміння художніх і науково-художніх текстів;
- систему завдань на різних етапах текстової діяльності учнів з повноцінного розуміння змісту творів.

4. Залучення експериментальної методики до діючої системи навчання передбачало:

- проведення серії настановних семінарів з учителями експериментальних класів щодо завдань експерименту, його методики; аналіз експериментальних матеріалів для різних етапів роботи;
- спостереження за перебігом експерименту й особиста участь дослідника у його проведенні, бесіди з учителями й учнями;
- поточні семінари з учителями з метою організації і корекції експериментальної роботи.

Дидактико-методичне забезпечення формувального експерименту передбачало проведення семінарів навчального характеру для вчителів, на яких здійснювався дидактико-смісловий аналіз текстів: визначення ступеня складності тексту за різними показниками, аналіз видів текстової інформації, виокремлення провідних прийомів роботи з урахуванням жанрових особливостей і виду тексту, кінцевої мети їх опрацювання.

З огляду на виявлені типові труднощі учителів на попередньому етапі дослідження, пов'язані з нерозрізненням більшістю з них особливостей художніх і нехудожніх текстів і застосуванням неефективних методів і прийомів роботи з творами, зміст навчальних семінарів передбачав опрацювання питань, пов'язаних із розкриттям особливостей текстів різних видів, вікових особливостей сприймання молодшими школярами художніх і науково-художніх текстів.

Основна увага учителів приверталася до того, що *художні тексти* мають типологію, орієнтовану на родо-жанрові ознаки. Основні їхні особливості:

- вони побудовані за законами асоціативно-образного мислення;
- художній образ є кінцевою метою творчості письменника;
- вони впливають на емоційно-чуттєву сферу дитини;
- виконують комунікативно-естетичну функцію;
- у художніх текстах завжди наявний підтекст;
- вони збагачують дитину духовним досвідом; ставлять і вирішують морально-етичні проблеми.

Результатом опрацювання художніх текстів є розвиток:

- емоційно-чуттєвої сфери дітей, емоційного сприймання змісту твору;
- образного мислення; повноцінне сприймання учнями художнього образу;
- творчої уяви;
- досвіду літературно-творчої діяльності учнів.

Науково-художні, науково-пізнавальні тексти мають особливості та свої способи опрацювання, які педагогу важливо враховувати під час роботи:

- естетична функція у таких текстах не є провідною;
- відсутність підтексту;
- такі тексти завжди однопланові, дійсність реальна і об'єктивна.

Додаткова інформативність у науково-пізнавальних текстах забезпечується за рахунок зведення до мінімуму спеціальних термінів і дефініцій, уведення додаткових деталей, уточнень, пояснень, повторів, які забезпечують доступність викладу матеріалу. Семантична зв'язність таких текстів створюється завдяки інформаційній однорідності, єдності теми і відображається переважно мовленнєвими засобами, повторюваністю ключових слів. В основі членування змісту науково-пізнавальних текстів лежить логіка розвитку думки. Як основний структурний компонент у них виокремлюється абзац, який сигналізує про завершення одного смислового фрагмента і робить установку на сприймання іншого

У таких текстах, на відміну від художніх, інший предмет пізнання – не образи, а поняття. Відповідно змінюється і мета читання таких творів.

Це засвоєння зв'язків і основних ознак понять, явищ, наприклад, природознавчого, історичного змісту; засвоєння елементів понять, узагальнених висновків, розвиток пізнавальних мотивів та інтересів, формування ціннісного ставлення до знань, умінь самостійно оформлювати власні висловлювання з урахуванням відповідного стилю мовлення, здобувати потрібну інформацію для подальшого її використання у навчальних і життєвих ситуаціях.

Методика цілеспрямованого системного формування розуміння учнями художніх і науково-пізнавальних текстів охоплювала такі послідовні взаємопов'язані етапи роботи над текстом:

- підготовка школярів до сприймання тексту (дотекстова діяльність) забезпечувала попереднє входження дитини в текст: прогнозування орієнтовного змісту за заголовком, опорними словами, ілюстраціями;
- орієнтування у фактичному змісті художнього і науково-пізнавального текстів (власне текстова діяльність) – учні усвідомлюють, про кого, про що цей текст (факти, події, герої, явища, поняття, подані як очевидно, так і неочевидно; семантику слів, словосполучень, смислові зв'язки між словами, частинами тексту і т.ін);
- смисловий і структурний аналіз тексту (власне текстова діяльність) – формуються уміння усвідомлювати доступну віку концептуальну інформацію: система поглядів, почуттів, основних думок автора, якими він хотів поділитися з читачами, розуміння суттєвих зв'язків, відношень між персонажами, смисловими відрізками тексту, усвідомлення художніх образів,

засобів художньої виразності, за допомогою яких автор створив певний художній образ; аналіз композиційної й логічної структури тексту;

- рефлексивна (післятекстова) діяльність справляла вплив на розвиток компонентів ціннісно-сислової, емоційно-вольової сфер особистості дитини: усвідомлення й оцінку учнем результатів своєї читачької діяльності; оцінювальні судження (особисте ставлення учнів до змісту прочитаного: оцінка вчинків персонажів, що сподобалось у творі, а що не сподобалось і чому; можливий подальший розвиток подій і т.ін.).

Дидактичне забезпечення цих етапів розуміння тексту передбачає застосування учнями різних мисленнєвих прийомів, психологічною основою яких є аналіз і синтез.

Зазначена сукупність прийомів, умінь, ціннісних ставлень є достатньою і необхідною, оскільки кожен із них виконує свою функцію у поступовому проникненні учнів у зміст і структуру прочитаного. Так, без аналізу і розуміння фактичного змісту не можна відповісти на запитання за прочитаним, без складання плану учень не має чіткого уявлення про логічну структуру тексту. Формулювання теми й основної думки – центральні інтегративні уміння, які забезпечують аналіз різного рівня й узагальнення основних думок окремих частин тексту.

У дослідженні передбачено використання умінь і прийомів у певній системі, щоб створити умови для цілісного опрацювання тексту за всіма етапами його розуміння у різних видах текстової діяльності.

Зміст роботи на кожному з виокремлених етапів текстової діяльності забезпечував розуміння учнями тексту як цілісності, комплексну реалізацію змісту компонентів читачької компетентності (мотиваційного, когнітивного, операційно-діяльнісного, рефлексивного), а система розроблених завдань – усвідомлення школярами суті того чи іншого прийому, розвиток умінь самостійно його застосовувати у практичній діяльності як на предметному, так і на загальнопредметному рівнях.

Особлива увага приділялася добору підготовчих вправ. Поряд із фронтальними видами роботи застосовувалися індивідуальні і групові форми роботи учнів.

Розглянемо, як було організоване виконання завдань на кожному етапі розуміння тексту у різних видах текстової діяльності.

Етап дотекстової діяльності

Як показують результати спеціальних досліджень, вивчення практики, простежується тісний взаємозв'язок між несформованістю в молодших школярів усного мовлення, зорових, моторних процесів і порушеннями читання. Типовими для багатьох дітей є види помилок, зумовлені недосконалістю розвитком мовленнєво-рухового апарату, уваги, неправильною смисловою здогадкою: заміна слів на підставі їх оптичної схожості, помилки у закінченнях слів, змішування голосних, приголосних букв, що мають

акустико-артикуляційну схожість; перестановки букв і складів, пропуски і додавання букв та ін.. Ці та інші помилки впливають і на рівень розуміння тексту.

Етап дотекстової діяльності охоплював такі основні види завдань:

- а) проведення на початку кожного уроку читацьких розминок;
- б) завдання на попереднє входження дитини у зміст тексту.

Читацькі розминки були важливим підґрунтям для забезпечення ефективної роботи під час читання вголос і мовчки зорової, дихальної, голосової, слухової систем, різних характеристик уваги, а також мовленнєвоторухового апарату дитини.

Детально система читацьких розминок розроблена й апробована у робочих зошитах «Літературне читання», (2-й, 3-й кл.) до підручників О. Я. Савченко. Кожний блок завдань і вправ добирався з поступовим нарощуванням ступеня їх складності як у межах одного класу, так і від 2-го до 4-го класу.

Зважаючи на рівень розвитку мовленнєвих і читацьких умінь учнів класу, педагог самостійно визначав обсяг і частотність виконання тих чи інших завдань.

Наводимо окремі їх зразки.

На регулювання дихання

2-й клас

1. Стань прямо. Зроби глибокий вдих, затримай дихання (на рахунок «один – два»). Повільно, плавно видихай повітря, рахуючи вголос рівним, спокійним тоном від 1 до 10. Якщо не вистачить повітря, непомітно і безшумно добери його під час рахунку.

2. Позмагайтесь з товаришем, хто може довше рахувати на видиху, не добираючи повітря.

3-й клас

1. Зроби глибокий вдих. Швидко видихни повітря через губи трубочкою так, ніби хочеш загасити свічку, яка стоїть близько. Повтори цю вправу кілька разів. Далі уявно «постав свічку» на протилежний кінець парти. «Загаси її», не наближаючись до неї. Повтори вправу.

2. Встань прямо. Руки витягни вперед долонями одна до одної. На рахунок «один» глибоко безшумно вдихни повітря носом, водночас із вдихом широко розведи руки в сторони.

Далі на видиху повільно з'єднай долоні, вимовляючи «ззз-ззз...». При цьому уявляй, що хочеш спіймати комара, який дзижчить. Щоб «не злякати комара», з'єднай долоні обережно, без різких рухів. Наприкінці плесни у долоні.

На розвиток артикуляційного апарату застосовувалася серія завдань, об'єднаних загальною назвою «Поєднуй швидко, вимовляй чітко» – на правильну вимову слів зі збігом кількох приголосних звуків (*дорожчу, навчив-*

ся, спритно, мовчки, верткий, бджілка, скрекотушка, задзвенів, пастката ін.), а також читання скоромовок, чистомовок за відповідною методикою їх опрацювання: спочатку прочитати повільно, далі – трохи швидше – ще швидше – дуже швидко. Наприклад,

Я саджу ожину, я саджу жоржини, я саджу шипшину, я саджу жас-мин. (2-й клас)

Ще дощ іде, переїщить злива,

Щенятко вимокло, як хлюп,

А щиглик, щебетун щасливий

Щебече, пурхнувши на куш. (Н. Забіла) (3-й клас)

Стриб, стриб, стриб! Підстрибує по стерні рідня: перепілка, перепел і перепеленя (3-й клас)

На розвиток інтонаційних засобів виразності

2-й клас

1. Учись змінювати силу свого голосу:

Прочитай речення спочатку мовчки. Зверни увагу на слова-підказки, а також на розділові знаки. Прочитай виразно вголос.

– Ти знайшов! – *голосно* закричали мишенята.

– Ти обмолотив, – *тихіше* сказали вони.

– Теж ти, – *зовсім тихо пропищали* Круть і Верть.

– Все ти, все ти, – *прошепотіли* мишенята.

2. Учись промовляти різним тоном.

Звернися до Павлика-равлика лагідним тоном, у формі наказу, сердито.

«Павлику-равлику, вистав свої різки».

3. Розіграйте з товаришами ситуації привітання. Скажіть одне одному «Привіт!» із різною інтонацією – радісно, здивовано, сумно.

3-й клас

Потренуйся прочитати вірш із поступовим наростанням сили голосу після кожного рядка. Останні два рядки мають пролунати голосно, урочисто, піднесено.

Поле прокидається Жайворон здійсмається

вранці на зорі, – у небесну вись:

кокос наливається – Колос наливається,

о такий порі. Сонце, подивись!

(Марія Познанська)

На розвиток уваги

Під час дослідного навчання використовувалися завдання на розвиток таких важливих характеристик уваги: довільне зосередження, концентрація на заданому, стійкість, швидкість переключення, вибірковість, розподіл тощо. Наводимо окремі зразки завдань.

2-й клас

1. Швидко знайди і підкресли однакові букви, написані різними шрифтами.

а н л А Б с а р б ш а т Б д **А** б ж ч б

2. Прочитай рядок слів швидко один раз. Підкресли в ньому слово, яке повторюється.

Казати, казан, казка, каска, кажан, кажу, катер, каса, казка, карниз.

3. Під час читання мовчки **підкреслюй** олівцем літеру **З**, **викреслюй** літеру **О**.

Вечір. Повний місяць зазирає у вікно. Здається, що він весело посміхаться, ніби запрошує погратися. Лас кавий жовтий Місяць. Він завжди повернутий до Землі одним боком.

3-й клас

1. Позмагайтесь у класі, хто першим знайде на сторінці 63 підручника такі речення, звірить їх із текстом, помітить невідповідності й виправить їх.

«Дівчинка тільки скрикнула і показала чоловічкові на його долоню, де вже назбиралося світленьке озерце слід».

«— Йди за мною! — Та й поріг-пострибав попереду дівчинки на тонюсінких ріжках.» (з тексту А. Дімарова «Для чого людині серце»)

З поступовим нарощенням ступеня складності використовувалися також вправи на розвиток оперативного поля читання (*вправи «Пірамідка», таблиці Шульте, «Гострий зір»*), розвиток позитивної динаміки у роботі окорухової системи, пов'язаної з укрупненням і автоматизацією оперативних одиниць читання (таблиці слів «Упізнай слово з одного погляду»). Виконання таких вправ сприяло розвитку вмінь швидко фіксувати, а потім утримувати в зоровій пам'яті спочатку мінімальні одиниці читання (слова з 1–2 букв), далі – більші одиниці читання (слова з 3–5 букв). Під час читання зв'язних текстів дитина буде миттєво їх упізнавати і вільно прочитувати.

Завдання на попереднє входження дитини у зміст тексту. Зміст художніх, науково-пізнавальних текстів, які опрацьовують учні в 2–4-х класах, насичений новими поняттями, фактами, почасти досить віддаленими у часі й маловідомими дітям. У межах однієї теми вони читають різножанрові твори, не однакові за обсягом, складністю композиційної структури, абстрактністю основної думки, віддаленістю від життєвого досвіду читачів – молодших школярів.

Різноманітність умов, у яких відбуваються сприймання й усвідомлення тексту, зумовлює необхідність забезпечення таких компонентів орієнтування у фактичному змісті: попереднє входження дитини в текст (усвідомлення змісту заголовка, вправління учнів у правильному читанні складних і маловживаних слів; актуалізацію опорних (фонових) знань дітей, необхідних для первинного розуміння прочитаного і подальшої роботи над текстом; пояснення значення окремих слів, висловів, зокрема в контексті; стиму-

лювання відповідного емоційного настрою, підготовка чуттєвої сфери до сприймання твору і т. ін.

В організації будь-яких видів текстів важливу роль відіграють компоненти, орієнтовані на вибудовування стратегії втілення читача у зміст тексту, організацію його діяльності з інтерпретації.

Заголовок тексту – його ключова позиція. Заголовок встановлює зв'язок з іншими текстами і програмує низку асоціацій у читача, дає орієнтир, є важливою опорою для вироблення стратегії сприймання змісту.

Починаючи з 2-го класу, учні одержують уявлення про такі поняття: «заголовок тексту», «ілюстрація», «опорні слова». Виконання завдань із практичним затосуванням цих понять забезпечувало попереднє входження дитини в текст, діалогічну взаємодію читача з текстом ще на етапі *дотекстової діяльності*. Наводимо зразки виконання таких завдань у 2–3-х класах, об'єднаних спільною назвою «Заголовки розповідають, підказують». Перед виконанням завдань актуалізувалися знання учнів про зміст поняття «заголовок», його роль у тексті.

«Читаючи будь-який текст, ти помітив, що до кожного є назва (заголовок). Чи завжди ти уважно його читаєш? Чи задумуєшся над тим, що він може розповісти, підказати про твір ще до його читання?».

2-й клас

1. До тексту Алли Коваль «СЛОВА РОЗПОВІДАЮТЬ».

Прочитай заголовок, потім слова, словосполучення з тексту.

Абетка, азбука, алфавіт; означають те саме; назви неоднакові; перші літери.

Поміркуй: про що йтиметься у цьому тексті?

Чи діятимуть у ньому герої?

Прочитай текст у підручнику. Перевір свої припущення.

2. До казки «ЛИСИЧКА»:

а) перед ознайомленням зі змістом казки уважно прочитай заголовок, поміркуй, про кого йтиметься у тексті;

б) прочитай словосполучення: *дід і баба; наловив риби; побачила лисичка; лежить, як мертва; поклав на сани; викинула всю рибку; ні коміра, ні риби;*

в) спробуй за допомогою цих словосполучень спрогнозувати орієнтовний зміст казки. Побудуй усну зв'язну розповідь. Перевір свій результат за змістом тексту в підручнику.

3. Уважно прочитай написи на картках, потім – заголовки до творів. З'єднай стрілочкою кожний заголовок з відповідною карткою.

настрій твору; жанр ; героєм є тварина; пору року;

«Покинуте кошеня» «Бабусина радість» «Повінь» «Хвостата мова», «Тетянка усміхається», «Казка про яблуню».

4. До тексту Н. Забіли «Древній Київ».

Уважно прочитай заголовок і словосполучення: *давній народ, називався полянами, жили родинами, мали князів, князував у полях, древньому місті.*

Що підказує тобі їх зміст? Про які часи буде розповідь? Чому ти так вважаєш?

5. До поезії В. Скомаровського «Казкові шати». *Перед читанням вірша:* Прочитай заголовок. Що підказує тобі слово «казкові»?

3-й клас

1. До тексту О. Донченка «Лісовою стежкою».

Уважно прочитай заголовок. Поміркуй, що він підказує тобі стосовно орієнтовного змісту твору. Зазнач правильну відповідь:

коли відбувалися події;

де відбувалися події

хто герої твору.

2. До тексту В. Сухомлинського «Кінь утік».

3. Попрацюйте разом. Прочитайте заголовок. Пофантазуйте, про що може розповісти твір з такою назвою? Проаналізуйте, які основні версії висували учні?

Після опрацювання оповідання

Чії версії щодо орієнтовного змісту оповідання за заголовком виявилися найбільше наближеними до тексту? А чії – найцікавішими? Обговоріть у класі.

4. До тексту поезії Лесі Українки «Мамо, іде вже зима».

Уважно прочитай заголовок.

1. Що він підказує про зміст твору ще до його читання? Зазнач правильні відповіді

- коли відбувалися події;
- де вони відбувалися;
- хто буде учасником подій;
- який це твір за жанром?

2. Чи відомо нам зі змісту заголовка, хто звертається до мами? Вислови припущення: маленька дитина чи доросла людина; хлопчик чи дівчинка? Перевір припущення під час читання твору.

Етап дотекстової діяльності передбачав виконання школярами експериментальних класів завдань на визначення орієнтовного змісту книжки (групи книжок) з опорою на текстову і позатекстову інформації. З цієї метою учням пропонувалося розглянути обкладинки книжок, правильно вибрати (визначити) книжку за типом, тематичним спрямуванням, жанровими ознаками, а також вибрати з групи книжок видання за окресленими вчителем показниками. Такі завдання учні виконували на уроках роботи з дитячою книжкою.

Наводимо окремі їх зразки.

2-й клас

Що ти можеш сказати про цю книжку, її зміст, уважно розглянувши обкладинку і титульний аркуш? Зазнач правильні відповіді.



Це:

- ☐ книжка-твір одного письменника;
- ☐ книжка-збірка;
- ☐ твори усної народної творчості;
- ☐ твори авторські і народні;
- ☐ твори авторські;
- ☐ твори художні;
- ☐ твори науково-пізнавальні

3-й клас

Перед тобою книжкова виставка. Розглянь уважно. Чим схожі ці книжки? Що підказують тобі заголовки і малюнки?

Придумай назву до книжкової виставки.



Вибери серед цих книжок ту, у якій можуть бути твори різних авторів. Запиши її назву.

Пригадай, яких героїв з раніше прочитаного тобою твору у підручнику за походженням можна назвати близькими родичами Піннокіо? Вкажи автора і назву цього твору.

Завдання на орієнтування у фактичному змісті тексту; усвідомлення концептуальної інформації (власне текстова діяльність). Дидактичне забезпечення цих етапів розуміння тексту передбачає застосування учнями різних мисленнєвих прийомів, психологічною основою яких є аналіз і синтез. Кожний з означених прийомів забезпечував поступове проникнення учнів у зміст і структуру прочитаного.

У розробленні методики формування прийомів і умінь роботи над текстом ми виходили з положень теорії поетапного формування розумових дій (П. Я. Гальперін, К. М. Кабанова-Меллер, Н. Ф. Талізін) про те, що спільним у формуванні загальнонавчальних умінь є така вимога: учень повинен знати суть цього вміння (прийому) і вміти ним самостійно користуватися.

У методиці формування основними вимогами були: відпрацювання операційного складу прийомів, варіативність їх застосування (різноманітність форм завдань, достатня частотність вправлення для засвоєння складних прийомів і умінь.

Важливою передумовою повноцінного сприймання читачем змісту тексту будь-якого виду є розуміння лексичного значення слів, словосполучень, ужитих як у прямому, так і в переносному значеннях.

Аналізуючи різні типи труднощів щодо повноти сприймання учнями змісту літературних творів, ми звернули, зокрема, увагу на те, що типовим утрудненням для більшості молодших школярів є встановлення значення слів у аспекті смислових контекстних відношень у межах одного речення та між окремими частинами тексту. Під час дослідження застосовувалися різні види завдань до текстів підручників на контекстне з'ясування значень слів, які сприяли глибшому розумінню учнями змісту прочитанного.

Це завдання на самостійний пошук у тексті тлумачення суті відповідного слова (якщо його значення досить прозоро простежується через контекст; добір слів, близьких за значенням і т. ін.). Наприклад:

2-й клас

1. Прочитай речення з тексту Д. Крисицького «Тарас Шевченко». Підкресли у ньому слово, яке допомагає уточнити значення виділеного слова.

*Зима була люта, а одєжина яка там у кріпака – блаґенька **свита** з дірками, що аж вітер поза спиною гуляє».*

2. Як ти зрозумів у тексті значення слова **перелітних**?

Це птахи, які:

- ☐ перелітають з місця на місце;
- ☐ літають дуже високо;
- ☐ відлітають на зиму в теплі краї, а весною повертаються на батьківщину.

(до оповідання В.Сухомлинського «Я хочу сказати своє слово»)

3-й клас

1. Уважно прочитай другий абзац тексту. Значення якого слова у ньому пояснюється? (*папірус*) (до тексту А.Коваль «Як виникла наша мова»)

2. Прочитай речення: «Батько спиняє воли, випрягає, пускає їх на пашу». Знайди його в тексті. Яке слово з попереднього речення тексту допомагає нам зрозуміти значення виділеного слова?

(до тексту А.Лотоцького «Малий Тарас чумакує»)

3. Знач, як ти зрозумів з тексту значення слова «тетрадос»:

- ☐ так у Греції називали зошит;
- ☐ це книжка з паперу;
- ☐ це згорток пергаменту, складеного вчетверо

(до тексту В.Дацкевича «Як з'явилася друкована книга»)

4. У тексті ти побачив малознайомі слова, значення яких пояснюється у підручнику. Перевір, як ти їх зрозумів. Правильно встав ці слова у відповідні речення.

«Ото зараз покликав (князь) до себе всю _____.

«Обмотався коноплями, обсмолився смолою, взяв булаву таку, що може в ній _____ десять, та й пішов до змія».

«Розігрів Кирило змія ще краще, як коваль _____ у горні...»

(слова для довідок: леміш, *старшину*, *пудів*)

(до української народної казки «Кирило Кожум'яка»)

Добір слів, близьких за значенням

1. Якими близькими за значенням можна замінити виділені слова: Зайчисько **нікчемний**, **шпурнув** книжку, **зазирнуло** в книжку (до казки Ю.Ярмиша «Зайчаткова казочка» – 2-й клас)

2. Як ти зрозумів(-ла) виділені слова? Добери до них близькі за значенням:

картата спідниця – _____

зненацька повернула _____

пишно прибрався _____

вистигла проти сонця _____

(до оповідання О.Донченка «Лісовою стежкою» – 3-й клас).

3. Якими близькими за значенням можна замінити виділені слова:

воно(гудіння) дедалі **дужчало**;

хвацько перекинув ноги ;

Карлсон так **запишався**;

Малий **заходився** збирати долі

шматочки;

вимальовувалась на **тлі** весняного зоряного неба.

(до повісті-казки А.Ліндгрена «Про Карлсона, що живе на даху» – 3-й клас)

4. Якими близьким за значенням можна замінити слова «хутко», «самотня», «любий»? (Леся Українка «Давня весна» – 4-й клас)

Завдання на смисловий і структурний аналіз тексту

Як зазначалося, важливим критерієм розуміння змісту прочитаного є віднайдення учнем заданої інформації безпосередньо в тексті. З метою перевірки класоводом рівня засвоєння певного вміння кожним учнем пропонувалася така методика. Якщо завдання на смисловий і структурний аналіз тексту були сформульовані безпосередньо у підручнику, наприклад, учням потрібно було виокремити у тексті зачин, основну частину, кінцівку твору, в експериментальній методиці пропонувалося виокремлення цих, а також інших фрагментів тексту першим і останнім словом (письмово), що давало змогу вчителю за відносно короткий проміжок часу з'ясувати рівень сформованості того чи іншого вміння в кожного учня. Наприклад:

«Виокрем і запиши першим і останнім словом зачин і кінцівку твору»(завдання до текстів «Кирило Кожум'яка», «Кривенька качечка» «Чому у морі вода солона» та ін.;

«Що нам відомо з тексту про те, як саме виготовляли книги з папірусу? Виділи цю інформацію першим і останнім словом» (до тексту «Як з'явилася друкована книга») правильна відповідь: «У Стародавньому Єгипті»; «довгої стрічки»; «Виділи першим і останнім словами: а) частину тексту, в якій йдеться про те, як чари подіяли на королівну і на всіх у замку»; б) частину тексту, у якій йдеться про те, як чари відступили, і всі прокинулись» та ін.
(3-й клас).

Процес формування вміння складати план тексту урізноманітнювався такими завданнями: відновлення правильної послідовності у трансформованому плані; доповнення плану. Наприклад:

2-й клас

До оповідання В.Сухомлинського «Як Наталя в Лисиці хитринку купила».Уважно прочитай. Пронумеруй пункти плану відповідно до послідовності подій у творі. Номери 1, 3 *вже поставлено*.

Дівчинка скаржиться на погане самопочуття.

1. Наталя купує хитринку.

Хитринка кудись поділася.

3.Здивування мами.

Рішення Наталі.

Хитрощі не люблять совісті.

3-й клас

До літературної казки В.Нестайка «Суд у цирку»

Уважно прочитай пункти плану. Поміркуй, які важливі частини змісту казки у ньому не відображені. Доповни план.

1.Ромка насміхається з новачка Рудика Руденка.

2.Раптове перенесення героїв у чарівне місто Рудиград.

3. _____

4. _____

5. Повернення до класу.

У дослідженні ми зважали на те, що у підручниках з читання для 2–4-х класів кількість завдань і запитань на розуміння фактичного змісту і концептуальної інформації є достатньою, тому не було потреби їх дублювати в експериментальній методиці. Водночас ми враховували, що важливим критерієм розуміння учнем змісту твору є самостійний пошук ним відповіді на поставлене запитання у змісті незнайомого тексту. Такі завдання передбачають активну взаємодію учня з текстом і дають змогу з'ясувати рівень засвоєння цілісного змісту кожним школярем. Експериментальна методика передбачала добір невеликих за обсягом текстів чи їх фрагментів, де учні мали змогу дати письмову відповідь на поставлені запитання щодо розуміння в тексті фактичної інформації, поданої як очевидно, так і неочевидно (наприклад, «пронумеруй абзаци, зазнач абзац, який дає відповідь на запитання, коли і де відбувалися події»; «що у тексті сказано про те, як..., підкресли слова, які дають відповідь на це»; «знайди і підкресли у тексті речення, яке...»); а також концептуальної інформації:

- встановлювати належність твору до певного жанру з обґрунтуванням своїх висновків (3–4-й клас);

- інтерпретувати й узагальнювати інформацію (розпізнавати загальну тему та ідею твору, описувати відносини між героями, порівнювати й протиставляти інформацію у тексті, здійснювати смисловий і структурний аналіз тексту, розуміти узагальнення, які є в тексті, розуміти загальний настрій твору, ставити запитання за змістом прочитаного).

Зважаючи на рівні сформованості умінь самостійної роботи з текстом учнів різних вікових груп, у 2-му класі школярі виконували завдання до текстів під керівництвом учителя, у 3-му класі – окремі завдання під керівництвом учителя, у 4-му класі – всі завдання самостійно.

Наводимо приклади виконання таких завдань на матеріалі художніх і науково-пізнавальних текстів, а також логічно завершених фрагментів текстів.

1. Уважно прочитай текст мовчки. Підкресли речення, зміст якого розкриває його **тему**.

Багато людей люблять відпочивати на природі. Особисто я надаю перевагу відпочинку в лісі. Моя розповідь буде про несподівану для мене зустріч з лисицею.

Іду яось ліском, зриваю голубі дзвіночки та дивлюсь, чи не достигли на ліщині горішки. Глянув на стежку, а там, ну, кроків за десять від мене стоїть лисичка. Мордочка в неї гостра, хвіст довгий, пухнастий. Така, як бачив намальовану в книжці. (за Г. Майстренком)

2. Уважно прочитай(перечитай) текст. Зверни увагу на виділені слова; поміркуй над їх значенням. Визнач і запиши тему тексту. _____

3. Добери до тексту заголовок.

Сучасну модель електровелосипеда розробили в Австрії. На кермі вбудовано комп'ютер. Він показує швидкість, активний режим і заряд батареї, а також дозволяє знімати відео під час їзди. Акумулятор схований

всередині рами, легко замінюється і швидко заряджається. На такому **електровелосипеді** можна виконувати **різноманітні трюки**. Комп'ютерна система контролює кут нахилу заднього колеса. А отже, не дозволить велосипедисту впасти. Раму виготовлено з дуже легких матеріалів. Електровелосипед має **різні режими їзди**.

(з дитячої енциклопедії «Дітям про все на світі»)

4. Уважно прочитай мовчки. Підкресли речення, яке передає основну думку тексту.

Ми, качки, літаємо набагато краще за комах і кажанів. У нас дуже широкі грудні м'язи. Вони дають нам достатньо потужності, щоб підняти себе із землі й утримувати в повітрі.

Коли ми злітаємо зграєю, то утворюємо клин: одна качка попереду, інші – позаду. Вірте, чи ні, але качки – одні з найшвидших птахів на планеті. (З дитячої енциклопедії «Про птахів»).

Завдання на розуміння цілісного змісту тексту

До художнього тексту «Жирафчик» (2-й клас)

ЖИРАФЧИК

Прочитай заголовок. Що він допоміг тобі уявити? Вибери правильну відповідь.

- Коли відбулися події у творі;
- який це твір (казка, оповідання, вірш);
- хто герой твору?

Уважно прочитай (перечитай) текст. Виконай завдання.

В одному місті жив Жирафчик. Він був дуже добрий і завжди всім допомагав. А через те, що в нього була довга-предовга шия, його допомога була вкрай необхідна.

Наприклад, він поливав квіти на балконах, коли господарі квартир від'їжджали у відпустку. Він брав у зуби поливачку, витягав шию і спокійнісінько поливав квіти хоч на четвертому, хоч на п'ятому поверсі.

А ще він знімав з дерев кицьок, тому що деякі киці вміють залазити високо-превисоко, а злізати геть не вміють.

А ще він діставав з дахів м'ячі й паперові літачки.

А якось навіть загасив пожежу. На даху загорівся старий папір, заклучився дим, усі почали бігати й кричати, а Жирафчик не розгубився: він набрав у рот води, просунув голову у віконце даху – і як порскне водою на вогонь! Вогонь одразу зашипів і згас.

Ось який відважний і добрий був Жирафчик. (138 сл.)

(З книги Сергія і Марини Дяченків «Жирафчик і Пандочка»)

1. Пронумеруй абзаци. Що ти дізнався про Жирафчика з першого абзацу? Будь уважним, зазнач правильні відповіді.

- Де жив Жирафчик;
- скільки йому було років;

- яким він був;
- яка у нього була шия?

2. Зазнач номери абзаців, у яких ідеться про те, яку роботу виконував Жирафчик. _____

3. Підкресли у тексті речення, зміст яких розповідає про те, як саме Жирафчик виконував роботу.

4. Чому Жирафчику доводилося знімати з дерев кицьок? Підкресли у тексті ту частину речення, яка дає відповідь на це.

5. У яку з книжок ти розмістиш цей текст?

- ☐ енциклопедія про тварин.
- ☐ вигадані історії про братів наших менших.
- ☐ оповідання про пригоди твоїх ровесників.

12. З тексту ти дізнався(-лась), яким був Жирафчик. Випиши слова й словосполучення, які розкривають його основні риси.

До науково-пізнавального тексту «ПРО ВЕЛОСИПЕД» (3-й клас)

*Усі погодяться, що велосипед – чудова річ. Перші велосипеди з'явилися понад двохсот років тому. Велосипед-«**прадідусь**» дуже відрізнявся від сучасних своїх «родичів». Він був схожий на велику іграшку, виготовлену з дерева, і не мав ні педалей, ні керма. Люди їхали на ньому, відштовхуючись від землі ногами.*

Поступово велосипед удосконалювали й поліпшували. Зараз у світі існують десятки тисяч різних його моделей, але спільне в них одне – дві педалі. Є велосипеди чоловічі, жіночі, дитячі, спортивні, циркові, шосейні, гірські. Дуже популярні велосипеди, призначені для відпочинку на воді: катамарани, акваскіпери. Існує навіть велобатискаф, яким водолаз подорожує по морському дну.

Нині, коли на дорогах з'явилася сила-силенна автомобілів, коли шкідливі гази, що їх виділяють мотори, почали загрожувати нашому здоров'ю та й узагалі всьому живому на землі, у велосипеда почалося нове життя.

Тепер у багатьох містах з'являються спеціальні доріжки чи навіть цілі вулиці, де дозволено пересуватись тільки на велосипеді. Дорожні знаки для велосипедистів вказують, де можна їздити, а де – забороняється.

(З дитячої енциклопедії «Дітям про все на світі»)

1. Пронумеруй абзаци. Зазнач абзац, у якому йдеться про те, коли з'явилися перші велосипеди.

2. Що нам відомо з тексту про те, які ознаки мав велосипед-«прадідусь». Зазнач правильні відповіді:

- ☐ відсутність педалей і керма;
- ☐ був схожий на велику дерев'яну іграшку;
- ☐ був двоколісний.

3. Як ти зрозумів(-ла) значення виділених слів:

велосипед-«**прадідусь**» _____

сучасних «**родичів**» _____

4. Зазнач, що допомагає велосипедистам орієнтуватися, де дозволяється їздити на велосипеді, а де – ні:

- ☐ спеціальні доріжки;

- ☐ дорожні знаки;
- ☐ спеціальні оголошення.

5. У тексті наведено приклади різних моделей сучасних велосипедів. Згрупуй і запиши назви цих моделей у таблицю за такими ознаками:

Наземні велосипеди	Водні, підводні велосипеди

6. Що у тексті сказано про те, якими своїми властивостями сучасні автомобілі загрожують здоров'ю людей і всьому живому?

- ☐ спричиняють автокатастрофи;
- ☐ створюють затори на дорогах;
- ☐ викидають у повітря шкідливі гази.

7. Напиши, яка інформація з тексту виявилася для тебе новою, а яка найцікавішою.

Складнішим є етап орієнтування *у поетичних творах*. Сприймання поезії дітьми 7–9 років має особливості. Дітям від природи притаманна поетизація світу, їм неважко утворювати нестандартні зв'язки, оскільки в цьому віці активно працює уява. Водночас поезія, ускладнена формою вираження смислу, потребує перекладу авторського слововживання мовою читача, тісно пов'язаного з його читацьким досвідом. У молодшому шкільному віці виникає широкий розрив між засобами художнього узагальнення в поетичному творі й можливостями його сприймання та осмислення учнями. Основним змістом у *ліричних поезіях* є зображення почуттів, внутрішнього стану людини. Вирішальний чинник повноцінного особистісного сприймання й осмислення читачем поетичного твору – усвідомлення ним образного змісту поезії, настрою і думок ліричного героя, ролі художніх засобів, за допомогою яких автор створив неповторний художній образ, здатність до емоційної сприйнятливості, емоційний відгук на художню форму. У ліриці містяться потужні можливості для формування образного сприймання дитини, збагачення її внутрішнього світу палітрою яскравих переживань і почуттів.

Як засвідчує практика, інтерес дітей до віршованих текстів досить високий. Молодших школярів у них приваблюють рима, ритм, плавність, мелодійність звучання. Однак під час сприймання ліричних поезій у дітей виникає чимало труднощів, пов'язаних, зокрема, з відсутністю у них фонових знань про предмети, об'єкти, явища, які входять до цілісного поетичного образу, недостатністю словникового запасу, невисоким рівнем розвитку емоційного рефлексивного досвіду, складністю розуміння тропів, слів з індивідуально-стилістичним забарвленням, непрямим порядком слів тощо.

Для повноцінного сприймання дітьми поетичних творів важливо, щоб навчальні задачі враховували специфіку опрацювання цього пласту літературного матеріалу, а також вікові особливості сприймання художніх творів.

У роботі з віршами ми виокремлюємо три типи навчальних завдань: а) підготовка емоційно-чуттєвої сфери дитини до сприймання змісту поезії; (дотекстова діяльність); б) розвиток здатності до інтерпретаційної діяльності під час опанування смислового простору твору (власне текстова діяльність); в) завдання, що сприяють розвитку емоційно-оцінних, естетичних суджень (післятекстова діяльність).

На етапі дотекстової діяльності важливою є психологічна установка на сприймання вірша, розвиток чутливості до поетичного слова поетичної форми (ритм, мелодика тощо). Істотним чинником розвитку естетичної сприйнятливості є активізація різних каналів чуттєвого сприймання (слухового, зорового та ін.) Якщо на уроці передбачається опрацювання невеликого за обсягом програмового віршованого ліричного твору, для поглибленого його сприймання, а також входження дитини в атмосферу художнього образу доцільно ознайомити учнів із невеликими фрагментами поезій інших авторів, суголосних із темою, емоційним настроєм програмової поезії. Наводимо окремі приклади таких завдань.

2-й клас

До програмових поезій В. Скомаровського «Лісова колиска» та Д. Павличка «Небеса прозорі».

Уважно послухай рядки вірша Ліни Костенко «Красива осінь вишиває клени», потім прочитай їх самостійно.

*Красива осінь вишиває клени
червоним, жовтим, срібним, золотим.
А листя просить: – Виший нас зеленим!
Ми ще побудем, ще не облетим.*

– Яку пору року описує поет? Що тобі вдалося «побачити», а що — «почути» в цих рядках? Підтверди свої міркування словами тексту.

3-й клас

1. Перед опрацюванням поезії «Осінні танці» ознайомся з поетичними рядками інших авторів. Потренуйся під час їх читання визначати настрій твору, змінювати темп, силу голосу.

<i>Вітер, вітер пустотливий залетів до нас у сад, оббиває груші, сливи, трусить яблуні підряд</i>	<i>Осінній вітер відгуляв, затих. Стоїть берізонька, як в іскрах золотих. (Ліна Костенко)</i>
<i>(Марія Познанська)</i>	

2. До програмового вірша Тамари Коломієць «Березень»

Дотекстова діяльність

Прочитай поетичні рядки про весну інших авторів. Під час читання спробуй уявити те, що поети передають словами.

*Весна-чарівниця,
неначе цариця
наказ свій послала,
щоб краса вставала.*

Олена Пчілка

Завесніло все довкола:

Зеленіє гай і поле.

Всюди трави, трави, трави

зеленаві, зеленаві.

Анатолій Камінчук

*Стану я, гляну я –
йде весна, запашина,
квітами-перлами
закосичена.*

Павло Тичина

Післятекстова діяльність

Роздивись малюнок у підручнику. В уяві художника березень постав в образі красивого юнака. Які деталі – слова-образи з вірша проілюстрував художник? Назви їх словами тексту.

А якою у твоїй уяві постав образ весни? Якщо можеш, покажи цей образ на малюнку або передай, «намалюй» його словами. Під час роботи звертайся до тексту поезії. Які кольори переважатимуть у твоєму зображенні?

Після опрацювання поезії В. Скомаровського «Казкові шати»

Чому, на твою думку, автор саме так назвав свій вірш? Що саме у зображенні зимової картини природи здається казковим, незвичайним? Розкажи.

Повноцінне усвідомлення змісту художніх текстів – як прозових, так і поетичних, передбачає сприймання молодшими школярами засобів художньої виразності відповідно до їхніх функцій у творі. Осягнувши їх образне забарвлення й усвідомивши їхню роль у творі, можна відтворити в уяві описані автором картини, встановити зв'язок між ними, відчувати авторську позицію.

Уміння відтворювати картини життя, зображені письменником у творі, у свою чергу, сприяє проникненню в емоційну тональність твору, відтворенню образу-персонажа.

Для того щоб зрозуміти зміну характеру героя, динаміку його емоцій, необхідно усвідомити, чому саме такі слова і з якою метою вживає письменник. Формування цього уміння спирається на уявлення дитини про прийоми зображення персонажа, способи вираження почуттів.

З цією метою розроблено серію завдань, виконання яких забезпечувало поетапне усвідомлення засобів виразності відповідно до їх функцій у творі: а) виділення у тексті яскравих, образних слів (2-й кл.); б) усвідомлення ролі вживання образних слів (3-й кл.); в) вживання засобів художньої виразності у мовленні під час відтворення змісту твору, побудови власного висловлювання (4-й кл.).

Завдання на засвоєння засобів художньої виразності відповідно до їх функцій у художньому творі

Робота над епітетами, порівняннями, метафорами (без вживання термінів)

2-й клас

1. Які яскраві образні слова до слова сонечко дібрала поетеса? (Тамара Коломієць, «Подарунок»);

2. До поезії *Л. Костенко* «*Берізки по коліна у воді*» діти виконували завдання на з'ясування вживання слів у переносному значенні.

–Прочитай назву поезії. У якому значенні вживається тут вираз «по коліна у воді»? Як ти це розумієш? Розкажи.

– Що хоче підкреслити автор виділеним словом у словосполученні «*струни беріз*»

3-й клас

1. Знайдіть у вірші слова, якими поет описує пташки (Володимир Лучук «Кольорові пташки», Що допомогли тобі ці слова уявити, «побачити», «почути»?

2. Уважно прочитай словосполучення, речення з тексту вірша А. Качана «Дівчинка і море». Зазнач (підкресли) *прямою* лінією виділені слова, які вжиті автором у **прямому** значенні, а *хвилястою*– у **переносному** значенні.

Що хотів підкреслити автор цими словами?

Дівчинка на кручі кам'яній; А її довірливий Кудлай; на курай... що стрибає з кручі стрімголов; велику мушлю, у якій день і ніч наспівує прибий; хапає чайка...рибинку золоту (до вірша Анатолія Качана «Дівчинка і море» – 3-й клас).

3. Прочитай наведені порівняння. Що з чим порівнюється? Уважно переглянь текст. Допиши за поданим зразком.

_____ **Очі** блимають, як світлячки;

_____ наче пливла над стежкою;

_____ жовтів і вилискував, мов велика кістка;

_____ шершаві, як дубова кора;

_____ білого і легкого, як пух.

(*О. Донченко, «Лісовою стежкою»*).

4. Випиши з тексту порівняння, які вживає автор для опису зовнішності хазяїна театру, вказавши, що з чим порівнюється.

(Карло Коллоді, «Пригоди Піноккіо»)

5. Читаючи твір, ви помітили, що у ньому є художні описи: опис природи (пейзаж) і опис зовнішності дівчинки (портрет). Змальовуючи природу, зовнішність Улянки, автор уживає яскраві, образні слова, вислови, без яких читач не зміг би побачити красу осіннього лісу, почути його звуки; чіткіше і виразніше уявити одяг Улянки, її обличчя, руки.

Переконайся у цьому, прочитавши уривок з опису зовнішності дівчинки без яскравих, образних слів: «На ній була ...кофтина,...спідниця, й... хустинка,...І ця хустинка...відтіняла... брови дівчинки, її...обличчя й..... очі.

Прочитай цей уривок у підручнику, порівняй тексти. (Олесь Донченко. «Лісовою стежкою».

4-й клас

1. Знайдіть у вірші епітети. Чому автор називає поле *стоголосим*? З якою метою автор вживає саме таке слово? Якими рядками з поезії ти можеш підтвердити свою відповідь? (Максим Рильський. «На білу гречку впали роси»)(4-й кл.).

2. Виділіть у вірші слова, за допомогою яких поет характеризує риси вдачі Мишка. Яким постає в твоїй уяві хлопчик? (Грицько Бойко, «Консультант», 4-й кл.)

Кількісно-якісний аналіз одержаних даних за результатами формувального експерименту дав змогу виявити такі рівні розуміння учнями 2–4-х класів текстів різних видів. Далі наведено якісні характеристики виокремлених рівнів, співвідносними з рівнями навчальних досягнень учнів початкових класів у частині, яка стосується розуміння текстів.

Перший рівень. У дітей не сформоване цілісне уявлення про зміст художнього твору, їхня увага зосереджена на окремих епізодах, подіях. Учні фрагментарно розуміють фактичну інформацію в тексті, подану очевидно, прозоро; вони утруднюються встановити взаємозв'язки між окремими подіями, частинами тексту. Емоційна реакція не завжди точна, адекватна. Уява розвинена слабо. Обмежений словниковий запас дітей не дає їм можливості зв'язно висловити власні почуття, ставлення до прочитаного.

Рівень розуміння науково-пізнавальних текстів характеризує нестійку здатність школярів виявляти й відтворювати за змістом очевидні факти про людей, об'єкти рослинного і тваринного світу; знаходити в тексті речення, слова, словосполучення, які містять певну фактичну інформацію.

Другий рівень. Школярі загалом розуміють фактичний зміст художнього твору, взаємозв'язки між його частинами; з допомогою вчителя виділяють у структурі тексту початок, основну частину, кінцівку; правильно називають головних героїв. Їх вирізняє переважно точна, емоційна реакція на зміст твору. Школярі здатні зрозуміти зміну настрою, почуттів персонажів, проте висловити свої враження їм все ще важко. Діти утруднюються самостійно визначити тему твору. Авторське ставлення, підтекст, основна думка, узагальнення змісту залишаються неосвоєними більшістю учнів.

У науково-пізнавальних творах діти виявляють здатність під керівництвом учителя визначати основну тему, яка простежується у тексті очевидно; називати основні факти, зробити найпростіші висновки про них.

Третій рівень. Школярі здатні самостійно цілісно зрозуміти фактичний зміст художнього твору, основну думку (з незначною допомогою класовода – 3–4-й класи); порівняти, протиставити вчинки, дії героїв, словесно відобразити динаміку їхніх почуттів, пояснити взаємозв'язки між намірами і діями персонажів; правильно визначити мотиви їхньої поведінки, вчинків, дати їм адекватну оцінку; підтвердити свої відповіді, спираючись на текст. Водночас рівень узагальнення за змістом прочитаного не виходить за межі

конкретних образів. Школярі здатні самостійно визначити жанр твору, з незначною допомогою вчителя можуть пояснити вживання засобів художньої виразності відповідно до їхніх функцій у творі.

За змістом науково-пізнавальних текстів учні правильно визначають фактичну інформацію, подану як очевидно, так і приховано; формулюють висновки на підставі зв'язків між окремими частинами (реченнями). Виявляють здатність узагальнювати інформацію в тексті, зокрема наведену в табличному вигляді; називають спільні й відмінні ознаки фактів, понять, об'єктів тощо.

Четвертий рівень. Читачі, які мають цей рівень, виявляють здатність розуміти у повному обсязі як фактичний, так й основний смисл художнього твору, емоційно точно реагувати не тільки на зміст, а й в окремих випадках і на форму твору. Вони мають розвинену творчу уяву, люблять перечитувати твір, розмірковувати над прочитаним. Учні самостійно розуміють у тексті підтекстову, концептуальну інформації, засоби художньої виразності відповідно до їхніх функцій у творі. Школярі прагнуть до співвіднесення своїх міркувань за змістом твору з реальним життям. На підставі узагальнення текстової інформації учні можуть дати інтерпретацію основних характеристик персонажів, їхніх намірів, підтвердити це прикладами; пояснити головну думку твору, висловити власні оцінні судження за змістом прочитаного.

Під час читання науково-пізнавальних творів діти можуть узагальнити інформацію не тільки в межах одного, а й кількох текстів, застосовувати набуті знання у навчально-пізнавальній діяльності, власному життєвому досвіді.

Загальні висновки

1. Як показали результати дослідження, процес повноцінного усвідомлення учнями 2–4-х класів проходив результативніше за таких умов: а) якщо під час роботи над твором педагогом виділялися етапи текстової діяльності (передтекстової, власне текстової, післятекстової), визначалися завдання кожного з них, дотримувалася послідовність їх опрацювання; б) у доборі методів і прийомів роботи над текстом класовод враховував його вид (художній чи науково-пізнавальний), а також жанрові особливості (казка, вірш, оповідання та ін.).

2. Одержані результати засвідчують, що переважна більшість школярів 2-х класів виявляє стійкі уміння самостійно усвідомлювати лише фактичний зміст художніх і науково-пізнавальних текстів. Такий рівень розуміння змісту може бути прийнятним і вважатися продуктивним для цієї вікової групи.

Третій рівень розуміння доступний для абсолютної більшості школярів 3–4-х класів. Водночас результати експерименту показали, що значна частина учнів цих вікових груп досягає лише другого рівня розуміння текстів, що є ознакою неповноти сприймання. Такі діти мають малорозвинене мовлення, нестійку увагу, не характеризуються активністю на уроках. Ці

спостереження дають змогу зробити висновок про тісний взаємозв'язок між рівнем загального розвитку учнів і володінням ними основними навчальними вміннями й навичками самостійної роботи з текстом

Під час оцінювання читацької діяльності другий і третій рівні можуть вважатися високими за *умови стійких виявів* окреслених показників у відповідних класах.

Четвертого (креативного) рівня розуміння, як показало дослідження, на завершенні початкової школи досягає незначна кількість дітей.

3. Істотну складність для учнів всіх вікових груп становлять завдання на смисловий і структурний аналіз тексту, узагальнення змісту прочитаного навіть у межах одного тексту, розуміння засобів художньої виразності відповідно до їхніх функцій у художньому творі, усвідомлення основних ознак понять, явищ у науково-пізнавальних текстах.

4. Кількісний і якісний аналіз виконання учнями завдань засвідчує, що на рівень розуміння тексту впливають характеристики читабельності тексту, сформованість у учнів загальнонавчальних умінь, їх читацька й мовленнєва підготовка.

Література

1. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua>.
2. *Леонтьев А. А.* Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997.
3. *Лурия А. Р.* Язык и сознание / А. Р. Лурия. – Изд-во Моск.ун-та, 1979. – 320 с.
4. *Мартиненко В. О.* Літературне читання. Робочий зошит: навч. посіб. для учнів 2 кл. / В. О. Мартиненко. – К. : Освіта, 2013. – 80 с.
5. *Мартиненко В. О.* Літературне читання. Робочий зошит : навч. посіб. для учнів 3 кл. / В. О. Мартиненко. – К. : Освіта, 2014. – 80 с.
6. *Савченко О. Я.* Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти / О. Я. Савченко // Рідна школа. – 2011. – №8-9. / О. Я. Савченко С. 4–8.
7. *Савченко О. Я.* Літературне читання : підручник для 2 кл. / О. Я. Савченко. – К. : Освіта, 2012.
8. *Савченко О. Я.* Літературне читання : підручник для 3 кл. / О. Я. Савченко. – К. : Освіта, 2013. – 192 с.
9. *Шелестюк Е. В.* Этапы и закономерности смыслового восприятия текста / Е. В. Шелестюк // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2010. – №2. – С. 85–90.

2.2.2. Формування мовленнєвої складової операційно-діяльнісного компонента читацької компетентності

О. В. Вашуленко

Сучасні підходи до модернізації початкової освіти актуалізують проблему мовленнєвого розвитку молодших школярів, зокрема удосконалення їхньої мовленнєвої культури. Це пояснюється змінами в соціально-культур-

ному житті суспільства, які спричинили негативний вплив на формування культури мовлення дітей. Сучасні діти живуть у складному суперечливому світі. З одного боку, це світ нових досягнень науки і техніки, світ великих можливостей для індивідуального розвитку особистості. З іншого боку, це світ, у якому люди менше спілкуються, більшість самотні, позбавлені елементарної системи моральних цінностей; спостерігаються тенденція до спрощення мови, частого використання сленгу, «смаглів» та ін., невірної заміни українських слів іноземними, зниження інтересу до рідної мови і культури. Як наслідок, значна частина випускників загальноосвітньої школи не вміють спілкуватися в різних життєвих ситуаціях, а саме: ввічливо попросити, відмовити, порадити, висловити свою думку, аргументувати її; брати участь у діалозі, дискусії, обговоренні певної проблеми тощо.

Зазначене переконливо доводить актуальність окресленої проблеми і необхідність пошуку шляхів для підвищення ефективності мовленнєвого розвитку молодших школярів. Тому формувальний експеримент полягав у включенні у навчальний процес методики формування мовленнєвої складової операційно-діяльнісного компонента читацької компетентності учнів 2–4-х класів, у якій провідна роль належить системі завдань та перевірки її ефективності.

Під час експерименту передбачалося визначення дидактичних умов формування мовленнєвої складової; вивчалась ефективність використання запропонованої системи завдань, спрямованих на формування мовленнєвої складової; з'ясовувалась доцільність застосування доступних для учнів 2–4-х класів методів, прийомів і засобів формування мовленнєвої складової операційно-діяльнісного компонента читацької компетентності.

Формувальний експеримент відбувався поетапно. Підготовчий етап спрямовувався на підготовку вчителів до формувального експерименту, зміст якої передбачав ознайомлення їх із теоретичними засадами досліджуваної проблеми та методикою її експериментального вирішення. На основному етапі запроваджувалася розроблена методика формування мовленнєвої складової операційно-діяльнісного компонента читацької компетентності молодших школярів у процес навчання. На підсумково-узагальнювальному етапі здійснювалися аналіз і узагальнення здобутих результатів формувального експерименту, визначалася ефективність розробленої методики, формулювалися кінцеві висновки та рекомендації.

Включення експериментальної методики у діючу систему навчання передбачало:

- проведення настановчого семінару з учителями експериментальних класів щодо завдань експерименту, його методики;
- спостереження за перебігом експерименту й особиста участь дослідника у ньому; бесіди з учителями й учнями;
- надання консультацій учителям експериментальних класів;

- поточні семінари з учителями з метою організації і корекції перебігу експериментальної роботи;

- діагностику результативності використання методики формування мовленнєвої складової операційно-діяльнісного компонента читацької компетентності учнів 2–4-х класів;

- аналіз експериментальних матеріалів.

Ефективність формування мовленнєвої складової значною мірою залежить від дотримання певних умов її формування. З огляду на це виокремлено основні ефективні умови формування в молодших школярів мовленнєвої складової операційно-діяльнісного компонента читацької компетентності, а саме:

- забезпечення мотивації до вивчення, збагачення й правильного використання рідної мови;

- урахування вікових та індивідуально-психологічних особливостей і реальних навчальних можливостей молодших школярів, які виявляються у їхніх здібностях, рівнях розвитку пізнавальних процесів, мотивах навчання, що зумовлені ступенем розвитку інтелектуальної, емоційної та вольової сфер, знань і вмінь, навичок, ставленням до навчання, фізичним станом і працездатністю;

- забезпечення суб'єктно-суб'єктивної та полісуб'єктивної навчальної взаємодії, що передбачає співпрацю, співтворчість учителя з учнями; рівноправність спілкування учителя й учнів, взаємодію, а не формальне керівництво;

- використання раціональних методів, прийомів і засобів навчання;

- створення різноманітних комунікативних ситуацій, які спонукають учнів до висловлювання, пробуджують потребу в спілкуванні (необхідність обміну інформацією);

- системність застосування вправ і завдань, спрямованих на формування мовленнєвої складової.

На уроках літературного читання мовленнєвий розвиток учнів є засобом і результатом читацької діяльності на кожному уроці, незалежно від жанру твору і теми уроку (О. Я. Савченко). Усі види завдань, які застосовуються для формування й розвитку навички читання, досвіду читацької діяльності потребують певного рівня мовленнєвого розвитку. Завдання кожного вчителя – зробити мовлення учнів змістовним, правильним, чітким, виразним і багатим.

Можливості літературного читання в мовленнєвому розвитку молодших школярів важко переоцінити. Література занурює учнів у стихію рідної мови, ознайомлює їх із творами, які увійшли до золотого фонду літератури, вчить сприймати художнє мовлення. Усі функції мовлення: комунікативна, когнітивна, емоційна, поетична, естетична – реалізуються в процесі вивчення літератури. Дитина є учасником процесу спілкування з художнім твором, з іншими читачами, вона висловлює свої емоції, викликані під час

читання художнього твору, пізнає закономірності літератури як мистецтва слова, розширює та поглиблює свої уявлення про дійсність.

У початковій школі на уроках літературного читання розвиваються такі форми мовлення: *внутрішнє* і *зовнішнє*.

Внутрішнє мовлення – це не озвучене або ненаписане мовлення, тобто мовлення в думках, із самим собою, для себе (М. Р. Львов), не розраховане на безпосереднє сприймання іншими людьми. Людина користується внутрішнім мовленням, коли щось обмірковує, планує свої дії, не висловлюючись уголос і не записуючи на папері, не контактуючи з іншими людьми. Хоча внутрішнє мовлення беззвучне, тобто не вимовляється вголос, воно часто виявляється у вигляді шепотіння, а то й починає звучати, переходячи в розмову із самим собою. Це трапляється у разі великого напруження думки, що супроводжується виразними емоціями [9, с. 14].

Внутрішнє мовлення відрізняється від зовнішнього тим, що воно дуже скорочене, уривчасте, у ньому не застосовується більшість другорядних членів речення. Унаслідок цього внутрішнє мовлення справляє враження незв'язності та незрозумілості для іншого, часто в реченні залишається тільки його основа – підмет і присудок, що є центром думки, навколо якого об'єднуються образи. Можливість такого скорочення внутрішнього мовлення пов'язана з тим, що людині, яка міркує подумки, добре відомо, про що йдеться. Тому їй відпадає нібито необхідність розгорнуто викладати свої думки для себе [9].

Внутрішнє мовлення породжується потребою, перш ніж виразити щось усно чи письмово, спланувати його, побудувати вислів, схему міркування. Таким чином внутрішнє мовлення супроводжує підготовку учнів до будь-якої мовленнєвої діяльності.

Зовнішнє мовлення – мовлення для інших, тобто мовлення-спілкування, поділяється на чотири види: *слухання, говоріння, письмо, читання*. Слухання і говоріння є видами усного мовлення, а письмо і читання – писемного мовлення.

Обидві форми мовлення – зовнішнє та внутрішнє – перебувають у тісному взаємозв'язку та постійних взаємопереходах. Легкість і швидкість таких взаємопереходів залежать від багатьох умов, а саме: змісту, складності та новизни розумової діяльності, мовного досвіду та індивідуальних особливостей людини.

Мовлення у різних людей має індивідуальні особливості, які виявляються в темпі, ритмі, емоційності, виразності, точності, плавності, звучності, логічній послідовності, образності висловлювання думок. Індивідуальні особливості мовлення людини залежать від її вміння володіти мовленням, використовувати його як засіб спілкування, регулювати його [8, с. 7].

Формування мовленнєвої складової операційно-діяльнісного компонента читацької компетентності забезпечують такі види мовленнєвої діяльності: слухання, говоріння і читання.

Слухання – сприйняття органами чуття мовленнєвих акустичних сигналів та їх розуміння (смыслова обробка інформації). Сформованість аудіативних умінь у навчальному процесі має особливе значення, оскільки ці вміння є основним засобом одержання усної інформації. Уміти слухати означає розчленовувати потік усного мовлення; виокремлювати окремі його елементи (слова, словосполучення, речення); подумки фіксувати важливі для розуміння тексту слова і синтезувати їх у смыслову цілі; водночас розуміти і запам'ятовувати інформацію; визначати головне і другорядне; узагальнювати почуте; робити висновки на підставі сприйнятих фактів; мати власну думку з приводу почутого.

Відомо, що вміння слухати є основою, на якій формується вміння говорити. **Говоріння** – озвучення (усне висловлення) думки. Усне мовлення має переваги, а саме: може поєднуватися з невербальними засобами спілкування (жести, міміка, інтонація тощо).

Як різновид мовленнєвої діяльності говоріння забезпечує *діалогічне* і *монологічне* мовлення, спрямоване до однієї особи або необмеженої кількості осіб; має певну мету, мотив, в основі говоріння – потреба; воно є предметом думки того, хто говорить. Отже, мовлення виникає з потреби. Розглянемо, у чому виникає потреба в учнів у процесі вивчення літературного читання.

Тексти, які опрацьовує учень на уроках літературного читання, мають естетичну цінність. Для повноцінного сприймання творів мистецтва читачеві необхідно здійснювати аналіз тексту, оволодіти спеціальними читацькими вміннями. Аналіз твору будується як діалог, точніше полілог, читачів, що потребує від учнів роздумів, аргументування своєї думки, підтвердження її цитатами, обміну думками з певної теми, де кожен учасник має власну, відмінну від інших точку зору. Таким чином, на уроках літературного читання школярі оволодівають діалогічним мовленням.

Діалогічне мовлення – це процес взаємодії двох або більше учасників спілкування. Тому в межах мовленнєвого акту кожен з учасників по черзі виступає як слухач і як мовець. В основі діалогу лежить діалогічна єдність: вираження думок та їх сприйняття, реакція на них, що відображається у структурі цього акту мовлення. Діалог складається зі взаємопов'язаних реплік співрозмовників.

Діалогічне спілкування – це не один вид мовленнєвої діяльності його учасників, а мовленнєвий акт (обмін інформацією), у якому говоріння і слухання як види мовленнєвої діяльності нерозривно пов'язані. На уроках літературного читання в початкових класах найпоширенішими є такі види діалогів: діалог-розпитування/уточнення/інтерв'ю («питання-відповідь»), діалог-бесіда, діалог-дискусія, діалог-обговорення, діалог-обмін думками/повідомленнями.

Звичайно, бесіда як метод навчання використовується практично на кожному уроці в початкових класах. Однак на уроках літературного читання

вона має специфіку. Адже на цих уроках учень-читач формується як особистість, яка має власну думку про твір, співвідносить її з позицією інших учнів-читачів і вчителя, порівнює свої емоції.

Умовою розвитку змістовного діалогічного мовлення молодших школярів є вміння відповідати на запитання і ставити їх самостійно. З формування таких умінь, власне, і починається процес навчання діалогічної мовленнєвої діяльності.

Навчання школярів діалогічного спілкування сприяє також аналіз зразків діалогів, розміщених у художніх творах. Спілкування літературних героїв – приклад для повноцінного використання лексичного багатства української мови, вміння слухати співбесідника і враховувати його психологічний стан, добирати точні й переконливі аргументи у суперечці, здійснювати на партнера емоційний вплив тощо.

У процесі діалогу важливе значення для вчителя мають чітко поставлені запитання, вміння чути відповідь учнів, швидко реагувати на відповідь, за необхідності перебудовувати формулювання запитання, вміння керувати діалогом, не відходити від головної дидактичної мети певного моменту й уроку в цілому.

На підставі діалогу формується *монолог* – висловлювання однієї особи з метою повідомлення інформації, впливу або спонукування до дії. *Монологічне мовлення* – це тривале висловлювання однієї особи, звернене до аудиторії, яке не переривається репліками. Прикладами монологічного мовлення є доповідь, пояснення вчителем нового матеріалу, виступ тощо. Основна форма монологічного мовлення – *розповідь*. Крім розповіді, виокремлюють й інші форми монологічних висловлювань: *опис, роздум (міркування), повідомлення, оцінку і доказ*.

Особливістю монологу, на відміну від діалогу, є те, що він довільніший, потребує вольових зусиль, певної підготовки. Монологічне мовлення не може бути стихійним, воно завжди організоване. Підготовка полягає у попередньому доборі змісту, чіткому плануванні та відповідному словесному оформленні. Той, хто говорить, наперед планує весь монолог подумки або як запис у вигляді плану чи конспекту.

У початкових класах на уроках літературного читання використовуються такі види монологічних висловлювань:

1. Репродуктивні висловлювання: переказ художнього твору.

2. Продуктивні висловлювання: розгорнута усна відповідь учня на поставлене запитання; повідомлення; розповідь про письменника, героя твору; коментування подій, вчинків героїв твору; відгук про прочитану книгу чи твір; анотація до прочитаної книжки; самостійно складені учнями вірші, оповідання, казки та ін.

Працюючи над розвитком мовлення молодших школярів на уроках літературного читання, вчителів необхідно формувати в учнів культуру усного мовлення як засобу вільного спілкування та самовираження. З огляду на це

актуальності набуває проблема формування *якостей мовлення*.

Культура мовлення залежить від змісту й послідовності, точності й доречності висловлювання, багатства словника, досконалого володіння умінням поєднувати слова в реченні, будувати різноманітні структури, активно застосовувати норми літературної мови. Тому найголовнішими ознаками культури мовлення є: *змістовність, логічність, точність, правильність, багатство, доречність, виразність, чистота* [7; 8; 16].

Наступний вид мовленнєвої діяльності – **читання**. Слухання і говоріння належать до усного мовлення, читання – до писемного.

Читання є одним із видів мовленнєвої діяльності школяра, дотичної до творчої. Читацька діяльність зумовлена навчальними й суто особистісними потребами людини, має свої завдання і мотиви, засоби і способи, спрямована на певний предмет і результат.

Завдання читача залежать від його віку, рівня культурного розвитку, зумовлені певною навчальною ситуацією. Потреба в читанні формується поступово і пов'язана з емоційним, естетичним впливом літератури як виду мистецтва, з її інформаційним потенціалом (можливість відкриття нової інформації для читача).

Мотивами читацької діяльності є соціальні, обумовлені запитами суспільства, і особистісні – підтвердження своєї компетентності, прагнення до саморозвитку та самовдосконалення.

Предметом читання є книга, писемне мовлення у вигляді тексту.

Засобами досягнення мети є навичка читання (технічна сторона процесу читання), система умінь, необхідних для повноцінного сприймання й осмислення прочитаного.

Процес читацької діяльності – це прийоми, якими користується читач для сприймання, усвідомлення і розуміння написаного чи надрукованого тексту, здатності до рефлексії на підставі прочитаного.

Читання – це не тільки вид діяльності особистості, а й складний психологічний процес, який характеризується двома взаємопов'язаними сторонами: технічним (рух очей і мовленнєва діяльність) і мисленнєвим (сприймання і розуміння прочитаного, тобто взаємодія почуттів і думок читача) [17].

Очевидно, що читацька діяльність залежить як від специфіки тексту (художнього чи наукового), так і від завдань, які ставить перед собою читач.

Перекодування графічної форми слова у звукову – це техніка читання. Методичним аспектом цього поняття є: спосіб читання, правильність, виразність, швидкість у єдності з усвідомленням прочитаного.

Важливим завданням розвитку навички читання є розуміння прочитаного (смислова сторона читання), техніка читання – це засіб для досягнення цієї мети. Тому, працюючи над текстом, учителям необхідно водночас удосконалювати техніку читання учнів та їхнє вміння розуміти зміст прочитаного. (Методику формування читацької компетентності молодших школярів

(розуміння літературних творів різних видів у процесі класного і позакласного читання) описано в попередньому параграфі (автор В. О. Мартиненко).

Підсумовуючи, можна зробити висновок, що повноцінний мовленнєвий розвиток молодших школярів у процесі опрацювання курсу літературного читання можна забезпечити тільки в результаті добре спланованої системи роботи над формуванням мовленнєвої складової операційно-діяльнісного компонента читацької компетентності, основними напрямками якої є:

- формування і розвиток навички читання;
- розвиток умінь слухати і розуміти усне мовлення;
- розвиток зв'язного мовлення.

Розглянемо особливості роботи, спрямованої на вдосконалення техніки читання.

Техніка читання охоплює цілий комплекс автоматизованих навичок, які зводяться, до того, щоб швидко сприймати графічні образи слів, автоматично співвідносити їх зі звуковими образами та значеннями цих слів.

Технічну сторону читання характеризують: *спосіб, правильність, виразність, темп*.

Важливим компонентом техніки читання є його *спосіб*. Розрізняють кілька способів читання: *побуквений, складовий, цілими словами і групами слів*. Перші два способи вважають перехідними. Вони характеризують навичку читання в процесі її становлення. Провідними способами читання є: читання цілими словами і групами слів. Темп читання залежить від способу і впливає на рівень розуміння прочитаного.

Правильність читання виявляється в тому, що учень під час читання не допускає заміни, пропусків, перестановок, спотворення, повторів букв, звуків, складів, слів у тексті; читає з дотриманням норм наголошування та орфоепії; не вдається до багаторазового перечитування окремих складів, слів, речень.

Виразність читання – уміння проникати в емоційний настрій твору та правильно вибирати і користуватися мовленнєвими інтонаційними та позамовними засобами виразності: відповідно до змісту твору правильно робити паузи (логіко-граматичні, психологічні, ритмічні – під час читання віршів; логічні наголоси; вибирати потрібний темп читання, інтонацію та змінювати їх залежно від розділових знаків та змісту; чітко вимовляти слова, правильно інтонувати речення, різні за метою висловлювання – розповідні, питальні, спонукальні). Тобто розуміти завдання читання: що саме потрібно донести слухачам у процесі читання [11].

Для розвитку технічної сторони читання у процесі дослідження ми застосовували вправи й завдання у певній системі, спрямовані на розширення поля читання, постановку дихання, відпрацювання чіткої дикції, подолання регресії, розвиток антиципації, розвиток пам'яті й уваги.

Наведемо зразки таких вправ і завдань, що сприятимуть розвитку технічної сторони читання учнів 2–4-х класів.

Відомо, що в процесі читання око рухається не рівномірно, а стрибками. Воно зупиниться на певний час десь на рядку, потім перестрибне до іншої точки й зупиниться на ній, знову стрибне і т. д. Кількість зупинок на рядку в різних читачів неоднакова. (Середній читач робить чотири – сім зупинок на рядку.) Неоднаковим є й час, протягом якого око перебуває в нерухомості.

Швидкість руху очей дуже велика, що не дає можливості щось розгледіти. Тому зорове сприймання у процесі читання відбувається під час зупинки очей на певній точці друкованого тексту. Це так звані точки фіксації.

Швидкість руху очей практично не впливає на читання, а досконалість зорового сприймання виявляється в тому, скільки встигають побачити очі під час зупинки. Очі вправного, досвідченого читача вміють охопити більшу частину тексту і зробити це значно швидше, ніж очі читача із середньою чи слабкою технікою читання.

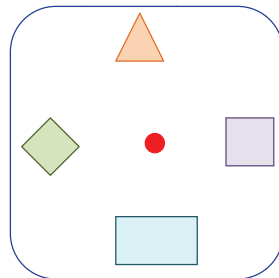
Учень, який лише навчається читати, напружено вдивляється в кожну букву. Його око пересувається повільно, зупиняючись на кожній букві слова, а вправний читач, на частку секунди торкнувшись оком якоїсь точки на сторінці, встигає побачити одразу кілька букв та знаків. У таких випадках говорять про широке поле читання.

Поле читання – це кількість знаків (букв, складів, слів), які може охопити читач «одним поглядом». Для кожної окремої людини це постійна величина. Однак є можливість збільшити обсяг зчитуваної інформації за рахунок периферичного зору, тобто розвинути здатність бачити не лише те, що в центрі, а якомога більше того, що навколо центрального пункту бачення. Саме периферичний зір має неабиякі резерви для розширення поля читання.

Для розширення поля читання ми використовували такі вправи й завдання.

1. Вправа «Що навколо?».

Учні пропонують дивитися на точку і, не зводячи очей із цієї точки, побачити й назвати предмети (геометричні фігури), розміщені праворуч, ліворуч, угорі, внизу.



2. Вправа «Піраміда».

Малюнкові, цифрові, буквені та складові піраміди. Перед учнем ставилося завдання: дивлячись у центр на точку й не рухаючи очима по горизонталі, намагатися водночас побачити два склади одного слова (дві цифри,

букви та ін.) ліворуч та праворуч від точки. Потім опуститися на наступну сходинку і т. д.

Учитель визначав той рядок, який учень бачить, не рухаючи очима і знову пропонував йому почати з першого рядка, кожного разу опускаючись на одну сходинку нижче. Якщо дитині важко було виконати завдання, учитель пропонував прочитати слово по складах, а потім, дивлячись у точку, побачити його в цілому.

У верхній частині пірамідки відстань між знаками порівняно невелика, а нижня частина передбачає наявність широкого поля читання (рис. 2.3). (Основу піраміди поступово збільшують, щоразу додаючи 5 мм.)

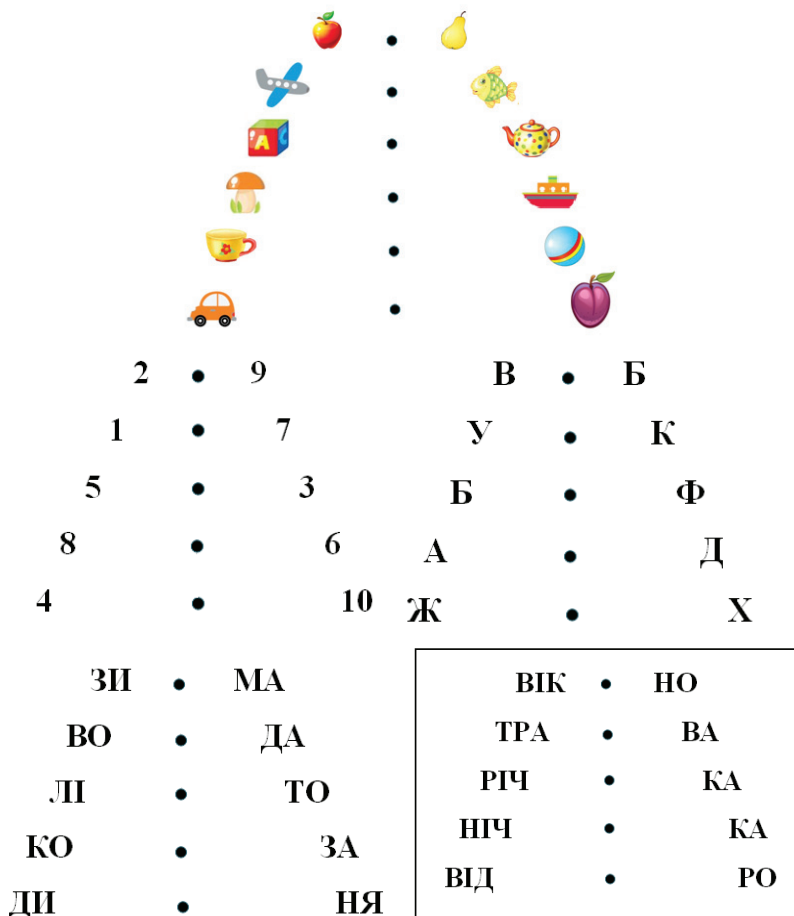


Рис. 2.3. Зразки таблиць для вправи «Піраміда»

Словесна піраміда. Учень зосереджує зір на центральній лінії пірамідки і, не переміщуючи погляду, читає слова.

МАК
БУЗОК
ТРОЯНДА
РОМАШКА
КОНЮШИНА

ніс
сини
росли
калина
виросла

Для цієї вправи ми складали пірамідки як зі слів тексту, так і з інших слів. Головна вимога – слова у піраміді мають бути розташовані одне під одним зі збільшенням кількості букв.

3. Розширенню кута зору сприяло також читання:

- слів згори донизу з фіксуванням погляду на вертикальній лінії посередині стовпчика. Слова добиралися з текстів підручника зі збільшенням кількості букв-знаків і записувалися пірамідкою. Наприклад:

жи	ли	ра	но
зер	но	бу	див
мі	шок	спи	тав
пів	ник	замі	сив
мише	нята	моло	тив
		боро	шно

- слів згори донизу, зосереджуючи погляд тільки на перших буквах слів:

я
ми
сон
день
пенал
ракета
олівець

- слів згори донизу, зосереджуючи погляд тільки на першому чи останньому складі слів:

	к	мар	
	ма	сой	
	лий	чаш	
ма	шина	гай	ка
	ска	бул	
	ло	лій	
	г	лож	

- віршів, уривків з оповідань тощо, записаних у вигляді піраміди, де верхні рядки короткі, а нижні довгі:

Іди,
дощику, іди,
на городи, на сади,
на траву, на квіти, що
садили діти. Щоб травичка
підросла, щоб квіточка розцвіла,
щоб дітки маленькі росли здоровенькі!

Катерина Перелісна

Пірамідка закривалася чистим аркушем паперу. Учень поступово відкривав рядки й читав;

• першого й останнього складу чи слова в рядку:

Жили собі на світі двоє мишенят, Круть і Верть, та півник Голосисте Горлечко. Мишенята тільки те й знали, що співали і танцювали, крутились та вертілись. А півник рано-ранесенько прокидався, спочатку всіх піснею будив, а потім до роботи ставав.

5. Робота з таблицями Шульте.

Методика виконання цих вправ спрямована на поліпшення периферійного зору, збільшення обсягу видимого тексту, розвитку темпу сприйняття інформації.

Таблиця Шульте є таблицею, у комірках якої хаотично розміщена певна інформація (найчастіше числа в певній послідовності).

Суть роботи з таблицями Шульте полягає у швидкому й послідовному знаходженні всіх чисел, або інших об'єктів, розташованих у таблиці. Причому акцент робиться саме на швидкість пошуку, підвищити яку дають змогу спеціальні методики роботи з цими таблицями.

Учнім було запропоновано покласти таблицю перед очима й зафіксувати погляд у заштрихованому квадратику. Далі вчитель запитував в учня, чи бачить він таблицю всю цілком і пропонував назвати, не переводячи погляду з центру таблиці, ті цифри чи букви, які він бачить.

Наступний етап передбачав ускладнення завдання. Учитель показував учневі квадрат, а він називав цифру, написану в цьому квадраті. Погляд учня при цьому мав бути зафіксований у центрі. Зауважимо, що починати завдання потрібно з чисел, які у близьких до центра квадратиках, оскільки їх дитина буде бачити чіткіше. Поступово потрібно розширювати поле, показуючи числа, віддалені від центра.

Якщо завдання спричиняло в учня труднощі, ми застосовували таблицю з різнокольоровими цифрами. Колір допомагав учневі виокремлювати потрібний квадрат. Крім того, якщо дитина не могла назвати зазначену цифру, то їй пропонувалося сказати, якого вона кольору. Назвати колір було легше, ніж саму цифру. Водночас це підтверджувало, що дитина хоч і не бачить цифри, розташованої на периферії поля зору, але є потенціал його розширення. Таким чином, ми мали можливість визначити актуальне поле зору дитини (ті цифри, які вона бачить чітко) і потенційне поле зору (те, що лежить за межами чіткого бачення, але є можливість його розширення).

Крім спеціальних цифрових таблиць, використовувалися таблиці з буквами.

9	19	20	11	24
7	5	21	4	8
17	23		1	14
13	3	6	12	22
2	15	10	16	18

А	Ж	О	Г	У
П	Б	М	Й	Л
Я	Т		Р	Ю
С	К	В	Ч	Н
Е	Д	І	З	И

Працюючи з таблицями Шульте, ми пропонували учням і такі завдання:

- Назвіть усі букви (цифри) в стовпчиках як можна швидше.
- Назвіть швидко всі букви (цифри) у рядках.
- Назвіть усі букви, розміщені нижче від букви Р.
- Назвіть усі букви, які позначають голосні звуки.
- Назвіть букву, яка стоїть між буквами Ж і Г.

Методика «Червоно-чорна таблиця» Шульте.

Використовуючи червоно-чорну таблицю, учневі спочатку пропонують назвати, зображені на таблиці чорні числа, а потім червоні.

1	3	4	5	10
7	5	6	11	2
11	1		7	9
12	2	10	6	3
8	8	4	9	12

Вправи на постановку дихання. Від правильного дихання залежать сила і рівномірність звучання мови, зміст і краса мовлення взагалі.

Відомо, що дихання безпосередньо пов'язане з паузами, а паузи диктуються змістом і, таким чином, членують потік мовлення на мовні такти [15, с. 12]. Часте набирання повітря під час читання створює недоречні паузи, а це впливає на красу мовлення. Дихання з широкими інтервалами заважає робити необхідні за змістом паузи під час читання й призводить до монотонного мовлення. Отже, дихання може відіграти відповідну роль у процесі читання лише за умови, якщо читець правильно ним керуватиме. Досягти цього можна за допомогою тренувальних вправ.

Пропонуємо приклади вправ на вироблення вмінь керувати роботою дихального апарату.

1. Стати рівно, спокійно. Зробити:

- вдих і видих через ніс;
- вдих і видих через рот;

- вдих через ніс, видих через рот;
- вдих через рот, видих через ніс.

Вправу виконуємо повільно, повторюємо три – чотири рази.

2. Стати рівно, спокійно. Зробити видих на п-ф. Вдих на рахунок (усно) 1, 2, 3 за допомогою активного руху м'язів діафрагми, міжреберних м'язів і м'язів живота. (Повторюючи цю вправу, рахунок можна збільшити до 5–6.) затримка видиху на секунду. Видих на п-ф. Повторити вправу три – чотири рази.

3. Стати рівно, спокійно. Зробити видих на п-ф. пауза. Вдих на рахунок 1–5. Затримка на рахунок 1–2. Видих на один із звуків [с], [з], [ф], [х], [р], [ж], [ш], [ц].

4. «Вогнище». Пропонуємо дітям уявити, що потрібно роздути вогнище, яке згасє. Для цього вони сідають навпочіпки навколо «вогнища» і дмухають. (Видих. Набрати повітря через ніс, повільно видихати ротом, надуваючи щоки.)

5. «Святкові кульки». До свята потрібно підготувати повітряні кульки. Видих. Надуваємо кулі. Робимо глибокий вдих через ніс і плавно видихаємо повітря через рот, надуваючи щоки.

6. «Долоньки». Стати прямо, підняти долоньки на рівень обличчя, лікті опустити. Зробити короткий, голосний, активний вдих носом і водночас стискати кулачки. Пауза. Видих плавний, вільний, через ніс або рот, кулачки розжати.

Вправи на скорочення вдиху і подовження видиху

1. Зробити видих на п-ф. Пауза. Швидкий вдих на рахунок 1, 2, 3 (рахувати мовчки). Затримати повітря в легенях на рахунок 1, 2. Плавний видих на рахунок від 1 до 10 (рахувати мовчки). (Тривалість видиху на цифру 10 умовна. У першій вправі вона може бути різною (більшою, меншою). Це залежить від місткості повітря в легенях). Повторити вправу три – чотири рази.

2. Зробити видих на п-ф. Пауза. Швидкий вдих на рахунок 1, 2 (рахувати вголос). Затримати повітря на «раз» (1 секунда). Видих на рахунок від 1 до 10 (лічити голосно і виразно). Повторити вправу 3–4 рази.

3. Зробити видих на п-ф. Пауза. Швидкий вдих на «раз». Затримка повітря на «раз». Видих на рахунок від 1 до 15. Лічити голосно й виразно. (Виконуючи цю вправу наступного разу, рахунок треба збільшувати до 20 (потім 25, 30). Проте лічити слід спокійно, не задихаючись і не прискорюючи темпу.) Повторити вправу три – чотири рази.

4. Зробити видих на п-ф. Пауза. Швидкий вдих на «раз». Затримка повітря на «раз». Плавний видих, вимовляючи чітко й виразно алфавіт – **а, б, в, г** і т. д. (Така вправа сприятиме водночас виробленню чіткої дикції.) Повторити вправу три – чотири рази.

Вправи на кероване дихання в процесі мовлення

1. «Ріжемо дрова». Діти стають парами, перехрещують руки та імітують різання дров. Видих. Руки на себе – вдих, руки від себе – видих.

2. Для контролю глибокого, але короткого дихання при коротких словах чи складах: зробити видих на п-ф – вдих на рахунок «раз» – пауза, на рахунок «два» – видих при вимовлянні складів: ба, бо, бу; ми, мо, му; ма-ши-на.

3. Зробити видих на п-ф. Пауза. Глибокий вдих. Затримка повітря на «раз» (1 с). На видиху прочитати прислів'я. Потім знову вдихнути, затримати повітря й прочитати прислів'я:

Діло майстра величає.

Чесне діло роби сміло.

Що посієш, те й пожнеш.

Гостре словечко коє сердечко.

Річ краще нова, а дружба – стара.

За все береться, та не все вдається.

У разі нестачі повітря на вимову цілого прислів'я можна швидко, непомітно добрати повітря. Наприкінці кожного прислів'я робити повноцінний видих.

4. Зробити видих. Глибокий вдих носом, і на одному плавному видиху перерахувати дні тижня (назви місяців).

5. На одному видиху прочитати два рядки вірша. Поступово кількість рядків збільшувати до трьох, чотирьох і більше.

Вправи на відпрацювання чіткої дикції. Чітка і правильна дикція – обов'язкова умова гарного мовлення. Важливим завданням у роботі над формуванням виразності й чистоти дикції учнів є удосконалення в молодших школярів правильності та чіткості вимовляння звуків, складів, слів, фраз.

Основою чіткої і точної вимови кожного звуку, тобто дикції, є злагоджена енергійна робота всіх м'язів, що беруть участь у мовному процесі. Неточна робота артикуляційного апарату (в'ялість і недостатня рухливість частин мовленнєвого апарату) робить мовлення невиразним і нерозбірливим. А в результаті надмірного напруження м'язів мовленнєвого апарату виникає велика поспішність промовляння. Тому робота над формуванням правильної дикції передбачала:

а) проведення артикуляційної гімнастики, спрямованої на розвиток і зміцнення м'язів губ, язика, щелеп, рота;

б) застосування вправ на відпрацювання артикуляції голосних і приголосних звуків.

Вправи для артикуляційної гімнастики

Мета артикуляційної гімнастики – розвиток рухливості органів мовленнєвого апарату, відпрацювання правильних, повноцінних рухів артикуляційних органів, необхідних для правильної вимови звуків.

Артикуляційну гімнастику ми проводили на кожному уроці, не перевантажуючи учнів. За один раз ми пропонували учням виконувати не більше двох-трьох вправ, починаючи з простих, з поступовим переходом до складніших.

Перед початком роботи вчитель показував учням вправу та пояснював її виконання. Важливим у процесі виконання вправ було забезпечення позитивного настрою під час артикуляційної гімнастики.

Для того щоб учні виявили цікавість до артикуляційної гімнастики, було запропоновано проводити її в ігровій формі. Наприклад: «Язичок живе у своєму будиночку – ротик. Як і в кожному будинку, в ньому теж є свої дверцята – це губи і зуби. Подивіться, як я можу відчиняти і зачиняти дверцята у своєму будиночку, а тепер спробуйте ви. Язичок дуже веселий і любить перетворюватися на різні речі (вправи «Лопаточка», «Чашечка», «Голочка», «Трубочка», «Гірка»). А ще він, як і всі діти, любить гратися – гойдатися на гойдалці вгору-донизу, вгору-донизу (вправа «Гойдалка»), грати в хованки (вправи «Змійка», «Годинник»). Та, мабуть, як і ви – він великий ласун, любить поласувати чимось смачненьким (вправа «Смачне варення»). А як швидко він вміє скакати на конячці (вправа «Конячка»)!».

Крім того, учні виконували артикуляційну гімнастику перед дзеркалом, щоб дитина бачила обличчя вчителя і своє, могла контролювати виконання вправ. Наводимо окремі зразки таких вправ.

1. Відкрити й закрити рот, опускаючи нижню щелепу приблизно на два пальці, але без напруги, м'яко. Кінчик язика повинен торкатися нижніх передніх зубів. Повторити вправу шість – вісім разів, не поспішаючи.

2. Злегка розкрити рот. На зуби натягнути губи так, щоб вони вгиналися всередину, і після цього вільно відпустити їх. Повторити вправу 8–10 разів.

3. Витягнути зімкнуті губи «трубочкою» вперед, як на вимову звука [у], і відразу активно розтягнути їх у сторони, як на усмішку, не оголюючи зубів. Повторити вправу 6–8 разів.

4. Губи витягнути «трубочкою» вперед. Робити ними кругові рухи праворуч, потім ліворуч. Нижня щелепа при цьому нерухома. Повторити вправу шість – вісім разів ліворуч, шість – вісім разів праворуч.

5. Розкрити рот, правильне положення язика таке: лежить нерухомо, кінчик злегка торкається нижніх передніх зубів. Потім перемістити кінчик язика до верхніх передніх зубів, не рухаючи нижньої щелепи, а від них – до піднебіння. Вправу повторювати до 10 разів.

6. «Лопаточка». Широкий язик висунути, розслабити, покласти на нижню губу. Стежити, щоб язик не тремтів. Утримувати 10–15 с.

7. «Неслухняний язичок». Широкий язик покласти на нижню губу та промовляти «пя-пя-пя», неначе похлопувати свій «неслухняний язичок» верхньою губою.

8. «Чашечка». Рот широко відкрити. Широкий язик підняти вгору. Потягнутися до верхніх зубів, але не торкатися їх. Утримувати в такому положенні 10 с.

9. «Голочка». Рот відкрити. Язик висунути далеко вперед, напружити його та зробити вузьким (витягнути кінчик язика). Утримувати в такому положенні 10 секунд.

10. Зміна положень язика по черзі: широкий, вузький.

11. «Гірка». Рот відкрити. Бокові краї язика притиснути до верхніх кутніх зубів. Кінчиком язика доторкнутися до нижніх передніх зубів. Утримувати в такому положенні 10 с.

12. «Трубочка». Висунути широкий язик. Бокові краї язика завернути угору. Подмухати в отриману трубочку. Виконувати в повільному темпі 10 разів.

13. «Годинник». Висунути вузький язик. Тягнутися язиком по черзі: праворуч – ліворуч. Рухати язиком з куточка рота в повільному темпі під лічбу. Виконати 10 разів.

14. «Конячка». Присмоктати язик до піднебіння, клацнути язиком. Клацати повільно, сильно. Розтягувати під'язикову зв'язку. Виконати 10 разів.

15. «Грибок». Відкрити рот. Присмоктати язик до піднебіння. Не відриваючи язик від піднебіння сильно відтягнути донизу нижню щелепу. Зробити 10 разів. На відміну від вправи «Конячка» язик не повинен відриватися від піднебіння.

16. «Гойдалка». Висунути вузький язик. Тягнутися язиком по черзі спочатку до носа, потім до підборіддя. Рот не закривати. Вправа проводиться під лічбу 10 разів.

17. «Смачне варення». Висунути широкий язик, облизати верхню губу та заховати язик у глибо рота. Повторити 10 разів.

18. «Змійка». Рот широко відкрити. Язик сильно висунути вперед, напружити, зробити вузьким. Вузький язик максимально висунути вперед та заховати у глибо рота. Рухати язиком в повільному темпі 10 разів.

19. «Маляр». Висунути язик, рот трохи відкрити. Облизувати спочатку верхню, а потім нижню губу по колу. Виконати 10 разів, змінюючи напрям.

Вправи на розвиток артикуляції голосних і приголосних звуків

1. Видих на п-ф. Пауза. Швидкий вдих. Вимова а-о-у-и-і-е. Вдих. Вимова о-у-и-і-е-а. Вдих. Вимова у-и-і-е-а-о. Вдих. Вимова и-і-е-а-о-у. Вдих. Вимова і-е-а-о-у-и. Вдих. Вимова є-а-о-у-и-і. Вдих. (Вимовляти звуки спочатку пошепки, потім голосно).

2. Зробити видихна п-ф. Глибоко вдихнути носом повітря. Плавню, на одному видиху вимовити кілька звуків: [а-а-а-а-а]; [а-а-а-а-а-о-о-о-о-о]; [а-а-а-а-а-у-у-у-у-у-у].

3. Видих на п-ф. Пауза. Швидкий вдих. Вимова ї-ю-є-я-ю-я-ї-є. Вдих. Вимова є-я-ї-ю-я-є-ю-ї. Вдих. Вимова я-ї-ю-є-ї-ю-я-є. Вдих. Вимова ю-ї-є-я-ї-є-я-ю. Вдих.

4. Видих на п-ф. Пауза. Швидкий вдих. Вимова і-ї, і-є, і-ю, і-я. Вдих. Вимова и-ї, и-є, и-ю, и-я. Вдих. Вимова е-ї, е-є, е-ю, е-я. Вдих. Вимова о-ї, о-є, о-ю, о-я. Вдих. Вимова а-ї, а-є, а-ю, а-я. Вдих.

5. Вимовляти, чергуючи дзвінкі й глухі приголосні звуки: [б-п], [в-ф], [г-к], [д-т] та ін. Вправу повторювати п'ять – шість разів.

6. Вимова складів із чергуванням звуків [р-л], [з-с] та ін. Спочатку пошепки, а потім голосно, повільно – швидко.

ро – ло

за – са

ра – ла

зо – со

ре – ле зе – се
рі – лі зу – су
ру – лу зі – сі

7. Зробити видих на п-ф. Глибоко вдихнути носом повітря. Плавню, на одному видиху, вимовити звукосполучення: ти-ди-ти-ди; те-де-те-де; та-да-та-да; то-до-то-до; ту-ду-ту-ду.

8. Вимовляти кожний приголосний звук по одному разу в сполученні з голосними: бі-бе-ба-бо-бу-би; ві-ве-ва-во-ву-ви і т. д.

Повторити вправу, ускладнивши її: біббі-беббе-бабба-боббо-буббу-биб-би; вівві-вевве-вавва-вовво-вувву-вивви і т. д.

9. Робота з таблицями складів.

Під час роботи з таблицями перед учнями ставилися різні завдання. Наприклад, учитель називав конкретну букву, і казав, як слід читати: стовпчиками чи рядочками, «ланцюжком» чи «хором», дівчаткам чи хлопчикам тощо. Також учням пропонувалося читати склади з наростанням сили голосу, починаючи з найсильнішого до найслабшого звучання, змінюючи швидкість читання.

Наведені зразки таблиць складів можна використовувати як основу для створення дидактичного матеріалу на уроках літературного читання.

Таблиця складів № 1

	а	о	у	и	і
КЛ	кла	кло	клу	кли	клі
СК	ска	ско	ску	ски	скі
КВ	ква	кво	кву	кви	кві
НК	нка	нко	нку	нки	нкі
КМ	кма	кмо	кму	кми	кмі

Таблиця складів № 2

	А	О	У	И	І	Е	Я	Ю
ГР	ГРА	ГРО			ГРІ	ГРЕ	ГРЯ	ГРЮ
ГР		ОГР	УГР	ИГР			ЯГР	ЮГР
ВР	ВРА			ВРИ	ВРІ	ВРЕ		
ВР	АВР	ОВР	УВР	ИВР	ІВР	ЕВР	ЯВР	ЮВР
ДР		ДРО	ДРУ				ДРЯ	ДРЮ
ДР	АДР			ИДР	ІДР	ЕДР	ЯДР	ЮДР

10. Робота зі скоромовками.

Читання скоромовок сприяє чистоті, чіткості, правильності вимови. Скоромовки багаті на звукові повтори, незвичні й складні для вимови слова.

Методика читання скоромовок передбачала таку послідовність:

- 1) учні мають розуміти значення всіх слів, з яких складено скоромовку;
- 2) читання скоромовки повільно, але дуже чітко, правильно вимовляти всі слова;
- 3) читання скоромовки у звичайному розмовному темпі;
- 4) вимовляння скоромовки у пришвидшеному та швидкому темпі (О. Я. Савченко).

Для тренування вимови вчитель пропонував учням читати скоромовку з різними завданнями. Наприклад, спочатку пошепки, а потім голосно (і навпаки); спочатку дівчатка, а потім хлопчики (і навпаки) тощо. Учителю обов'язково нагадував учням про те, що перед читанням скоромовки необхідно розподілити дихання.

Для заохочення дітей під час роботи над скоромовкою ми пропонували Можна провести гру-змагання «Хто краще промовить скоромовку?». Той з учасників гри, хто швидко, чітко, без помилки промовить вивчену скоромовку, стає переможцем. Дітям кожного ряду пропонувалося виокремити одного учасника гри й одного учня (ученицю) в конкурсну комісію. За результатами визначався переможець.

Учитель на дошці красиво записував: *«Софія Макаренко – переможець конкурсу»*.

Вправи на подолання регресії. Регресія – це мимовільні, механічні, повторні фіксації очима вже прочитаного слова, словосполучення, речення, тобто зворотні рухи очей з метою повторного читання вже прочитаного. Цей недолік найпоширеніший.

Читаючи текст, учні зустрічаються з важкими чи незрозумілими словами, зупиняються, розглядають несподівану перепону, намагаються повторити кілька разів. Вони втрачають час, гублять логічний зв'язок слів, знижують темп читання. Деякі учні непомітно для себе читають двічі будь-який текст – як легкий, так і складний. Під час читання тексту з регресією очі здійснюють рухи назад, хоча жодної потреби в цьому немає.

Основними причинами, які сприяють появі регресії є:

- **Звичка.** Це найпоширеніша причина. Часто регресії формуються коли дитина тільки вчиться читати. На початковому етапі, коли дитина лише опановує складовий спосіб читання і їй складно зрозуміти зміст прочитаного слова. Дорослий просить її кілька разів прочитати незрозумілі слова. Якщо дитина буде по кілька разів перечитувати незрозумілі слова, то у неї швидко закріплюється звичка – щоб зрозуміти, потрібно кілька разів прочитати.

Також не варто пришвидшувати перехід від читання складовим способом до читання цілими словами. Якщо учень не готовий до нового способу читання, він звикає спочатку читати про себе по складах, а потім уголос

прочитує (промовляє) цілим словом. І те, й інше формує звичку до регресії. Крім того, останній варіант сприяє формуванню звички надалі завжди перечитувати складні й незрозумілі слова.

- *Складний текст.* Під час читання складного тексту, швидкість читання зазвичай низька. Читач перевіряє себе, чи все він правильно зрозумів, і для цього перечитує текст кілька разів.

- *Відсутність уваги.* Невміння швидко зосередитися на тексті змушує читача повертатися до тексту знову і знову. А чим більше він перечитує окремі слова або речення, тим менш зрозумілим для нього стає текст у цілому.

Якщо причина регресії полягає в слабкій концентрації уваги, то необхідно перервати читання. Можливо, дитина втомилася або її щось турбує, і це заважає сконцентруватися. У такому випадку потрібно дати дитині час на відпочинок. Крім того, варто використовувати деякі вправи для концентрації уваги.

Види вправ на подолання регресії.

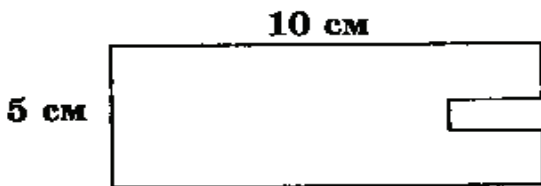
1. Попереднє пояснення і читання важких слів.

Щоб допомогти учням позбутись регресії, учитель добре вивчав зміст тексту, добирав важкі як для читання, так і для усвідомлення слова, записував їх на дошці або на окремому аркуші паперу над ними разом з учнями, давав змогу прочитати їх кілька разів уголос.

2. Читання тексту з лінійкою, яка закриває попереднє прочитане слово.

3. «Читання з віконечком».

Для цієї вправи використовувався аркуш цупкого паперу розміром 10 на 5 см. З правого краю прямокутника вирізане «віконечко», яке за висотою дорівнює рядку, а за довжиною – розміру складу приблизно в три – чотири букви.



Шаблон накладався на рядок і пересувався спочатку вчителем, а потім самим учнем уздовж рядка. Під час руху шаблона погляд учня плавно пересувався разом із шаблоном. При цьому повторне причитання слова було неможливим, оскільки те, що учень уже прочитав, закривалося. Поступово учень звикав під час читання не повертатися для перечитування слова чи речення.

4. Читання пар слів, які відрізняються однією буквою.

Спочатку учням пропонувалося прочитати два слова, які відрізняються однією буквою, а потім назвати букву, яка змінила значення попереднього слова.

сом – сім

коса – коза

парта – карта

рік – рак

жито – жати

ключ – клич

лак – бак	діти – віти	сумно – шумно
дім – дам	мама – сама	котик – ротик
рід – дід	гора – нора	пиріг – поріг

5. Вправа «Пеньочок».

Викликаний учень мав швидко прочитати записані в стовпчик слова. Під час читання, йому потрібно було швидко перебудувати мовний апарат на «слові-пеньку», прочитати його правильно і продовжити читати далі. Все це треба було зробити швидко й чітко. Якщо учень помилявся, чи запнувся, то вважалося, що він зашпортнувся об пеньок. У такому випадку вчитель пропонував ще потренуватися.

Наприклад:

– Прочитайте слова в таблиці, щоразу збільшуючи швидкість читання. Будьте уважні! Тут поставлені вам «пеньочки». Знайдіть їх і запам'ятайте.

↓ мак	↓ лак	↓ рак	↓ сом
мак	лак	рак	сум
мак	бак	рак	сом
так	лак	рік	сом
мак	лак	рак	сом
↓ мак	↓ лак	↓ рак	↓ сом

– Які слова були зайвими?

6. Читання споріднених слів, записаних ланцюжком чи в стовпчик.

Ця вправа одночасно допомагає вчити дітей читати цілими словами (правильність) і підвищувати швидкість читання. Оскільки кожне наступне слово містить (частково або повністю) попереднє, дитині не потрібно читати все слово, варто лише прочитувати «нову» частину, що відрізняється від попереднього слова. Виконання таких вправ сприяло підвищенню рівня техніки читання. Те, що спільна для всіх слів частина слова виділена жирним шрифтом, допомагає учневі диференціювати прочитану й «нову» частини слова.

лист – **ли**сток – **ли**сточок – **ли**стопад

трава – **трав**ень – **трав**иця – **трав**ичка – **трав**инка – **трав**невий

сніг – **сніг**ур – **сніг**урик – **сніг**урка – **сніг**урочка – **сніг**уронька

7. Читання по складах й уточнення значення складних слів до ознайомлення з текстом. Наприклад:

скри – ви – ла – ся	скривилася
чер – во – но – бо – ка	червонобока
ро – зір – ва – ли – ся	розірвалися
від – ме – жо – ву – ють	відмежують

8. Читання слів, у яких букви записані різним шрифтом.

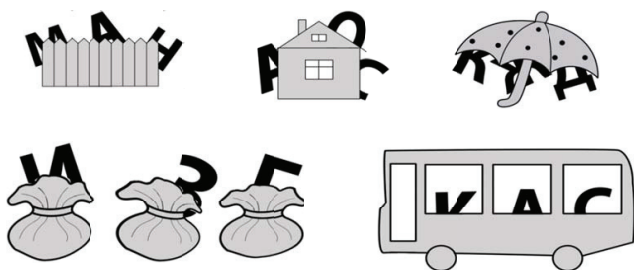
миШка	ЗАЙчик
вовЧИК	каБАН
ВЕДмідь	лиЛИЧка
ЖУраВЕЛЬ	піВниК

Вправи на розвиток антиципації (уміння передбачати). Одним із важливих аспектів швидкого, правильного і осмисленого читання є уміння прогнозувати, передбачати розвиток подій. Така здатність називається антиципацією, або смисловою здогадкою.

У процесі формування в учнів уміння передбачати ми дотримувалися таких етапів у доборі вправ і завдань: антиципація букв, антиципація слів і речень, антиципація тексту. Тобто, спочатку вчили читати слова з пропущеними буквами, потім речення з пропущеними словами, а далі – текст з пропущеними реченнями.

Для формування уміння передбачати букви застосовувалися такі вправи і завдання.

1. Вправа «Які букви заховалися?».

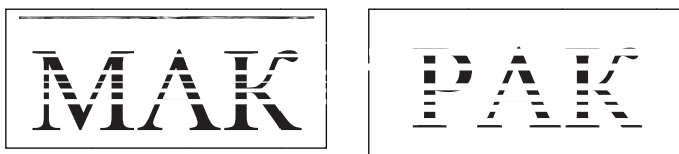


2. Читання тексту тільки по верхній частині букв. Нижня частина – закривається аркушем паперу або лінійкою.

Ускладнений варіант цієї вправи – читання по нижній частині букв. Але до нього можна переходити тільки в тому разі, якщо учень легко справляється з читанням по верхній частині.

3. Вправа «Пошкоджені букви».

Під час цієї вправи дитина вдосконалює вміння цілісно сприймати образи букв і їх сполучень.



4. Читання слів з пропущеними буквами.

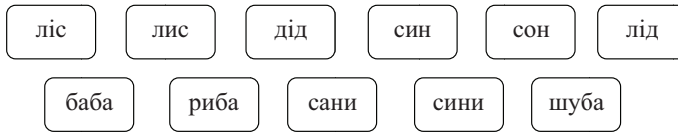
л_то	шк_ла	кв_ти	в_л_к	п_пір
ф_рб_	с_нц_	ч_шка	п_н_л	пт_шк_

5. Вправа «Упізнай слово з одного погляду».

Значення цих вправ важко переоцінити, бо йдеться про формування навички сприймати, вхоплювати оком слово миттєво, блискавично.

Слова для цієї вправи записувалися на картках великими розбірливими літерами, щоб їх вільно читали учні з останньої парті. Учителю послідовно

відкривав кожну картку лише на певний час, причому по одній, обов'язково нагадуючи учням, що вони повинні дуже уважно й швидко прочитати слово, а потім його назвати.



У процесі експерименту ми помітили, що перед учителем виникає проблема добору слів для вправ на швидкість зчитування, оскільки йому треба врахувати два моменти: а) поступово збільшувати кількість слів, які дитина здатна прочитати (мовчки, самими очима) дуже швидко, не придивляючись до окремих букв; б) підготувати учнів до читання конкретного тексту, запланованого для уроку.

Для реалізації першого завдання ми запропонували добирати спочатку слова, які з великим ступенем імовірності зустрічаються в різних текстах. Насамперед це службові слова (сполучники, прийменники, частки), а також займенники. І серед іменників, дієслів, прислівників тощо є слова, які часто бачимо в тексті.

Отже, спочатку ми добирали зовсім короткі слова, такі, що складаються з однієї – трьох букв. Наприклад: *і, я, ти, ви, ми, де, за, на, її, що, яка, які, ось, але, так, дай, їду, йду, іде, дам, дім, бий, пий, б'є, н'є, ніс, біг, дід, син, рік, рот, око, там, тут, він, для, вже, спи, про, хто, дві, три* та ін.

Далі ми пропонували для читання учням слова з чотирьох-п'яти букв. Наприклад: *мама, тато, вона, воно, вони, який, йому, стіл, стій, будь, буду, така, дала, була, буде, коли, куди, туди, сніг, вода, поле, рука, нога, ішов, узав,цось, хочу, біжи, стій, стою, якщо, якби, тому, знаю, каже, треба, хтось, йдуть, вдома, можеш, встав, тепло, хочеш, знала, також, хотів, будеш, казав, скажу, скаже, дочка, довго, добре, треба, трава, річка, квіти, гілка, гірко.*

Поступово до вправ включали дедалі довші слова, але не збільшуючи час показу картки. Виконання цієї умови дуже важливе, бо інакше немає підстав говорити про цілеспрямоване вдосконалення швидкості зорового сприймання.

У доборі матеріалу й визначенні його складності ми враховували, що слова із збігом приголосних важчі для сприймання. Тому корисно спеціально добирати слова з двома-трьома приголосними на початку, в середині та в кінці слова. Наприклад: *став, брав, клав, сніг, зрадив, присів, зміна, слово; встиг, струна, втратив, вдруге, дзвін; одне, верба, коротко, важко, червоний, кілька, бідний, окремо, ручка, сумка; картка, іскра, розставив, багатство, бовкнув, зустріч, вершник, гострий, сусідський; метр, жарт, поїзд, верх, віск, центр, вешті, вранці, дрібний, шкільний, брудний, швидко, травичка, артист, інструмент* та ін.

Трудність слова з погляду можливості блискавичного зорового розпізнання є, звичайно, суб'єктивною. Значна частина другокласників спершу легко сприймала у таких вправах лише слова з двох букв. Але в класі завжди були діти, яким доступні слова з п'яти-шести букв. Тому було запропонова-

но диференціювати завдання, розсадивши учнів у класі групами. Це дало можливість відповідно дібрати комплект карток і адресувати завдання не всьому класу, а групі дітей чи окремому учневі.

Під час добору карток важливо було правильно визначити складність матеріалу. Вважається, що під час першого показу нової групи слів учні повинні встигнути розпізнати лише одне з десяти слів. Повторні покази того самого матеріалу з тією ж швидкістю здійснюються доти, доки учні не розпізнаватимуть ці слова безпомилково.

Щоб унеможливити запам'ятовування певної групи слів, які висвітлюються на картках у сталому порядку, ми змінювали цей порядок, а також використовували слова з попередніх добірок. Для цієї вправи пропонувалося також використання слів, що відрізняються одне від одного однією-двома буквами, зокрема різні форми того самого слова. Наприклад: *рука – руки, читає – читаю, б'є – п'є – в'є, слива – злива, булка – будка* та ін.

Для розвитку навички швидкого читання необхідно вчити школярів сприймати «одним дотиком» ока не лише окремі слова, а цілу групу слів. Для цього були виготовлені картки, що містять два-три порівняно коротких слова. Наприклад: *не я, не ти, хто я, хто ви, що це, я був, де ти, дай мені, не треба, не знаю, вже немає; це не те, я не був, то не він, у той бік, дід і син, я не дав* та ін.

Картки з групами слів використовувалися так само, як і картки з окремим словом. Головне – не збільшувати час показу, бо вправа втрачає сенс.

Вправи із застосуванням карток-блискавок використовувалися на початку уроку літературного читання і як розминку. Для цього ми добирали загальнонавчальні слова, поступово ускладнюючи матеріал. Якщо слова для карток добиралися з того тексту, який заплановано для роботи на уроці, то вправа пропонувалася безпосередньо перед читанням тексту.

6. Читання речень із пропущеними словами.

Ішов _____ лісом, та й загубив _____.

Навесні _____ в'ють гнізда і виводять _____.

Над містом низько повисли снігові _____.

7. Читання прислів'їв і приказок із недописаними частинами.

Друзі пізнаються.....

8. Читання віршів, у яких потрібно додати слово-риму.

Я для тата і для мами

наварю борщу з...

9. Передбачення сюжету за заголовком або початком тексту.

10. Передбачення змісту і розвитку подій за кінцівкою тексту.

11. Передбачення подій на основі плану до тексту, запитань чи ілюстрацій.

12. Читання тексту з пропущеними словами.

13. Читання тексту через слово.

Вправи для розвитку пам'яті й уваги

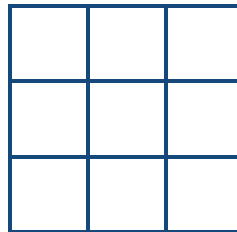
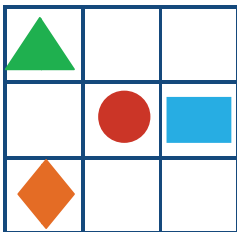
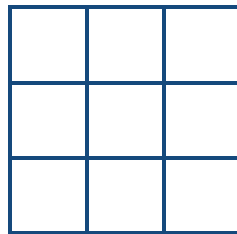
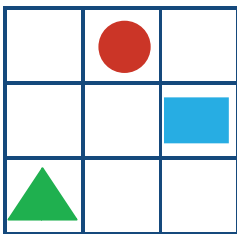
1. Вправа «Фотограф».

На дошці заздалегідь прикріплюлася таблиця з малюнками. Спочатку вчитель пояснював учням, що потрібно зробити (уважно розглянути й

запам'ятати намальовані предмети), а потім відкривав таблицю, рахував до п'яти й закривав. Учні повинні були записати (перерахувати) всі предмети, зображені в таблиці. Далі запис звірявся із малюнками.

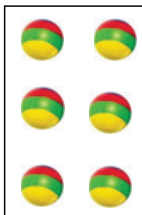
Для цієї вправи добиралися малюнки за змістом твору, який учні читатимуть на уроці. Наприклад, перед читанням української народної казки «Рукавичка» учням було запропоновано малюнки героїв казки: мишка, жабка, зайчик, лисичка, вовк, кабан, ведмідь.

2. Учні пропонувалося уважно розглянути й запам'ятати намальовані фігури в таблиці ліворуч. Потім закрити цю таблицю й заповнити по пам'яті такими самими фігурами таблицю, розміщену ліворуч. Завдання вважалося виконаним правильно, якщо учень запам'ятав не тільки всі фігури, але й їх розміщення в клітинках.

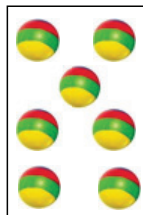


3. Учні пропонувалося розглянути за 5 секунд три картки (далі кількість карток поступово збільшувалась) із зображенням однакових предметів, але різною кількістю. Закрити картки і відповісти на запитання: «На якій картці найбільше предметів?», «На якій картці найменше предметів?».

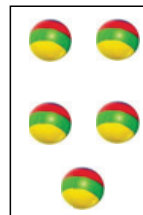
1



2



3



4. Вправа «Знайди відмінність». За 10 секунд необхідно визначити, яких помилок припустилися в кожному другому (третьому) рядку.

А Б Д К Х О
А Б Д Х Ж О

ЛА РО ШУ ДІ ЧА ТА
ЛА ФО ШУ ДІ НА ТА

СОМ РИС РАК ДИМ МИР СІМ
СОМ СІР РАК ДИМ МИР СІМ
СОМ РИС РАК ДИМ РИМ СІМ

5. Вправа «Фотограф».

На дошці у стовпчик записувалися слова. За короткий проміжок часу учні повинні були «сфотографувати» зором стовпчик слів (прочитати й запам'ятати), а потім назвати вголос усі слова або відповісти на запитання, чи є в ньому те, чи інше слово.

дош	цвіте
вітер	весна
хмара	верба
квітка	калина
місяць	червона

6. Вправа «Знайди слово в слові».

Учням пропонувалося прочитати слова й знайти в цих словах інші слова.

Наприклад:

МАШИНА КАШТАНИ ХАРАКТЕР
ІРИС РОСА ОСЕЛЯ БЛИСК ОВОЧІ СОНЦЕ
ГУРКІТ ГАЗЕТА ПАРКЕТ ЛИСТОК ЛЕВАДА КОЛОША
КИТИЦЯ МОБІЛКА ПУСТЕЛЯ МЕДУНКА ЛИМОНАД
ПОРТФЕЛЬ ТЮЛЬПАН АПЕЛЬСИН ЦИРКАЧКА
ПРОЛІСОК КУЛЬБАБА БАРВІНОК НЕЗАБУДКА

7. Вправа «Читай уважно».

Учням пропонувалося уважно прочитати слова в таблиці. Потім знайти слова, які відрізняються однією буквою і прочитати їх парами.

слива	зірка	галка
гірка	карта	банан
багет	злива	парта
баран	палка	балет

8. Учням пропонувалося прочитати словосполучення, що відразу закри-
валися. Завдання: назвати, яке з прочитаних словосполучень неправильне.

синє море	блакитне небо	рожевий колір
літній ранок	букет тюльпанів	залізна подушка
солоний цукор	летить слон	падають листочки

9. Учніам пропонувалося прочитати словосполучення в таблиці. Завдання: назвати зайве словосполучення й обґрунтувати свій вибір.

весна прийшла	квітень квітує
березень плаче	травень стелить трави

тепла весна	сяє сонце
холодна зима	жарке літо

10. Учніам пропонувалося уважно прочитати записані в таблиці словосполучення. Завдання: знайти закономірність і сказати, яке словосполучення потрібно записати в порожньому прямокутнику.

вітаю маму	цілую тата	обіймаю бабусю
цілую бабусю	обіймаю маму	вітаю тата
обіймаю тата	вітаю бабусю	?

розмалюю писанку	розфарбую коника	намалюю сопілочку
розфарбую сопілочку	намалюю писанку	розмалюю коника
намалюю коника	розмалюю сопілочку	?

Розвиток зв'язного мовлення молодших школярів на уроках літературного читання охоплював кілька напрямів.

1. *Збагачення словникового запасу учнів, що передбачало:*

- засвоєння нових слів, а також нових значень слів, які є в словниковому запасі учнів, і тих, які раніше школярам були невідомі;
- уточнення лексичного значення та сфери використання відомих слів із метою запобігання лексичним помилкам, які виникають через незнання чи нерозуміння учнями значень слів і правил їх вживання;
- ознайомлення з новими лексичними значеннями наявних у словнику учнів багатозначних слів;
- використання паралельних лексичних та граматичних форм як засобу забезпечення, увиразнення та урізноманітнення мовлення;
- активізація словника, тобто переведення з пасивного словника в активний якомога більшої кількості слів й активне виростання їх у власному мовленні;
- ознайомлення учнів із історією виникнення слова, зокрема з походженням власних назв (дійових осіб, географічних назв, що згадуються у творі);

- вилучення нелітературних слів.

Прийомами пояснення нових і незрозумілих слів були: показ предмета чи дії (через предметний або сюжетний малюнок); застосування синонімів і антонімів; аналіз походження слова; пошук серед поданих слів, близьких за значенням.

2. *Опрацювання образних засобів художніх творів* з метою увиразнення мовлення, розширення словникового запасу, розвитку образного мислення й уяви. Ця робота передбачала: знаходження у тексті образних слів, висловів; пояснення їх значення; використання образних засобів у власному мовленні для досягнення мовленнєвої мети.

Коло завдань, які цьому сприяли, досить широке: добір і пояснення епітетів, порівнянь, метафор, синонімів, антонімів, слів, ужитих у переносному значенні, багатозначних слів, фразеологічних зворотів.

3. *Оволодіння нормами українського літературного мовлення.*

Дотримання норм наголошення й вимови є одним із важливих показників культури усного мовлення. Робота над правильною вимовою окремих слів передбачала постійну увагу вчителя до правильного наголошування слів. Обов'язково ми звертали увагу школярів на слова, у яких можливі два варіанти наголосу.

Правильне наголошування слів важливе для точності висловленої думки, а також сприяє загальному піднесенню культури усного літературного мовлення.

Неправильне наголошення слів у мовленні, як і неправильна їх вимова, позбавляє виразності й краси звучання мови, характеризує низьку культуру людини. Крім того, помилки в наголошуванні слів утруднюють розуміння висловленого, також може порушуватися смислове значення окремих фраз. Зі зміною наголосів у словах може змінитися їх лексичне (доро́га – дорога́, мука́ – му́ка) або граматичне значення (го́лови – голови́, пізнаю́ – пізнаю).

Для формування правильного наголошування застосовувалися такі завдання:

1. Прочитайте вголос подані слова, правильно наголошуючи їх.
2. Прочитайте слова і назвіть ті, у яких наголос падає на перший (другий, третій) склад.

3. Прочитайте подані слова (уривок тексту) і знайдіть слово, у якого зі зміною наголосу змінюється значення.

4. Прочитайте речення, назвіть слово, у якому вам складно визначити наголос.

4. *Формування уміння ставити запитання.*

Для формування вмінь ставити запитання ефективними виявилися такі прийоми:

- обговорення тексту твору за запитаннями вчителя з метою організації розуміння учнями призначення питань у читацькій діяльності;

- аналіз запитань, які є в тексті твору, з метою встановлення їх призначення (ким було сформульовано запитання, що це запитання допомогло з'ясувати). Сенс такої роботи полягав у тому, що вчитель у процесі читання твору звертав увагу учнів на запитання, які містяться у творі; обговорював з ними, з якою метою поставлені ці запитання; які слова вказують на те, що це запитання; що ці запитання допомагають дізнатися тому, хто запитує;

- порівняння розповідних і питальних речень;

- читання запитань до тексту, запропонованих автором підручника чи вчителем; їх аналіз; пошук відповідей у тексті; порівняння формулювань запитання і відповіді;

- складання запитань із запропонованих слів і відповідь на нього;

- доповнення запитання пропущеними словами;

Наприклад, учням було запропоновано прочитати текст.

ЇЖАК – РЯТІВНИК

Улітку рано-вранці Марійка пішла в ліс по суниці. Вона швидко назбирала повний кошичок суниць і побігла додому. Раптом вона вколола босу ногу. Під купиною був їжак. Він заприхав, як мотоцикл. Марійка заплакала від болю. Раптом десь узялась гадюка. Вона повзла прямо до Марійки. Гадюка була сіра з чорними зигзагами на спині, отруйна. Дівчинка дуже злякалася, але несподівано на зустріч гадюці швиденько задріботів їжак. Змія кинулася до нього, але їжак наставив на неї свої колючки. Гадюка від болю засичала і повернулася назад. Так їжак урятував Марійку.

За Віталієм Біанкі

На дошці записані речення:

_____ рано-вранці пішла Марійка?

_____ вона назбирала у кошик?

_____ Марійка заплакала від болю?

_____ урятував Марійку?

Далі робота була організована таким чином:

– У цих реченнях пропущені слова. Зверніть увагу, які це речення? (Це питальні речення). Доведіть свою відповідь.

– Вставте пропущені слова й прочитайте речення. (Учні виконують завдання.)

– Знайдіть у тексті речення, до якого можна поставити запитання: «Куди повзла гадюка?»;

- складання запитань за аналогією до запропонованих у підручнику чи вчителем (спочатку учні відповідають на запропоновані запитання до одного з прочитаних текстів, аналізують їх, а потім вправляються у формулюванні своїх запитань до іншого тексту);

- формулювання запитань до тексту за поданим початком;

Наприклад, учні читають текст Віталія Біанкі «Їжак-рятівник» і формулюють запитання до тексту за поданим початком:

Куди _____ ?
Що _____ ?
Чому _____ ?
Хто _____ ?

- розміщення запитань у послідовності, яка відповідає змісту тексту;
- аналіз поставлених учителем запитань із метою визначення їх призначення (що дають можливість з'ясувати ці запитання?);
- коригування запропонованих запитань (у формулюванні запитання допущено помилки: у побудові запитання, його призначенні тощо);
- формулювання запитань за завданням учителя (запитання за змістом, для виявлення авторського ставлення тощо);
- складання плану художнього твору у формі запитань.

Постановка учнем правильного запитання – свідчення того, що зміст прочитаного він зрозумів, структуру запитання усвідомлено, закладено потенційні можливості відповіді.

5. Формування умінь змістовно, чітко, логічно й послідовно висловлюватись.

Прийоми роботи над формуванням зв'язних висловлювань широко описано в методиці [13].

6. Опрацювання засобів логіко-емоційної виразності усного мовлення.

Під поняттям «засоби логіко-емоційної виразності мовлення» ми розуміємо сукупність органічно пов'язаних компонентів виразності, без осмислення та врахування яких неможливо передати логічного та емоційного змісту мовлення.

До таких компонентів належать: паузи, логічні наголоси з урахуванням емоційної функції наголошених слів, мелодика, темп, поза, жести, міміка.

Осмилення думки, власної або чужої, може бути правильно виражене й сприйняте слухачами лише в тому разі, коли мовець правильно використовує всі компоненти мови (системи її звуків, складобудови, словесного наголосу) та інтонації (органічної єдності пауз, логічної та емоційної функції наголосів, мелодики, темпу, ритму й голосового тембру).

Інтонація є загальним засобом актуалізації мовлення, засобом зв'язку з ситуацією спілкування і контекстом висловлення. В інтонації «серце й розум живого мовлення... Жодне живе мовлення без інтонації неможливе» [15, с. 59].

Під інтонацією слід розуміти ритміко-мелодійну побудову промови, яка передає її зміст і почуття за допомогою висоти тону, сили звуку, темпу мови і тембру голосу.

Структурними елементами інтонації є: мелодика (підвищення і пониження тону); інтенсивність (силовий чи динамічний компонент); темп чи тривалість; пауза; тембр як засіб вираження емоцій [16, с. 321].

Крім голосу, інтонації, певне значення для промовця мають його поза, міміка і жести.

Вираз обличчя оратора, його поза і жести – додатковий засіб виразності. Публічна мова – результат складного духовного й фізичного процесу. У мозку та в тілі людини виникає неперервний потік емоцій, почуттів, ідей, фізичні рухи. Жести нерозривно пов'язані з перебігом думок і зміною почуттів оратора, їх ритмічний збіг з інтонацією, наголосом і паузами допомагає зосередити увагу слухачів на тих чи інших важливих частинах виступу промовця, показати його ставлення до висловлюваного.

7. Формування уміння брати участь у діалозі.

Для розвитку діалогічного мовлення вчитель організовує ситуації діалогу за прочитаним/прослуханим твором, життєвим досвідом, спостереженнями.

8. Формування уміння переказувати прочитане.

На уроках читання застосовують такі види переказів: докладний, стислий, вибірковий, творчий. Методику підготовки учнів до переказу прочитаного твору детально описано в посібниках О.Я. Савченко «Методика читання у початкових класах» (К. : Освіта, 2007. – С. 103–104), «Методика навчання української мови в початковій школі» (К. : Літера ЛТД, 2010. – С. 341–347).

Ці напрями роботи з розвитку зв'язного мовлення становлять основу для формування у молодших школярів мовленнєвої складової операційно-діяльнісного компонента читацької компетентності.

Одержані результати формувального експерименту засвідчили ефективність використання в навчальному процесі запропонованої методики.

Таким чином, формування та розвиток мовленнєвих умінь і навичок, провідною з яких є повноцінна навичка читання, – одне з головних завдань курсу «Літературне читання» в початковій школі. Це завдання реалізується через мовленнєву складову операційно-діяльнісного компонента читацької компетентності, яка передбачає розвиток форм мовлення й усіх видів мовленнєвої діяльності, які забезпечують уміння працювати з творами різних жанрів.

Робота над формуванням мовленнєвої складової повинна здійснюватися на кожному уроці літературного читання. Ефективність цієї роботи залежить від системи запропонованих вправ і систематичності їх використання, а також від дотримання зазначених умов, що впливають на ефективність формування мовленнєвої складової.

Література

1. *Вашуленко М. С.* Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання / М. С. Вашуленко // Початкова школа. – 2001. – №1. – С. 11–14.
2. *Вашуленко М. С.* Українська мова і мовлення в початковій школі / М. С. Вашуленко. – К. : Освіта, 2006.

3. *Вашуленко О. В.* Читацька компетентність молодшого школяра: теоретичний аспект / О. В. Вашуленко // Початкова школа. – 2011 – №1. – С. 48–50.
4. *Вашуленко О. В.* Мовленнєва складова у структурі читацької компетентності молодшого школяра / О. В. Вашуленко // Початкова школа. 2011 – №12. – С. 16–22.
5. *Гудзик І. П.* Аудіювання українською мовою. Вчимо слухати і розуміти почуте / І. П. Гудзик. – К.: Педагогічна думка, 2003
6. *Егоров Т. Г.* Психология овладения навыком чтения / Т. Г. Егоров. – СПб. : КАРО, 2006.
7. *Ладыженская Т. А.* Развитие речи: школьная риторика / Т. А. Ладыженская. – М. : Дрофа, 1997.
8. *Львов М. Р.* Методика развития речи младших школьников : пособие для учителя / М. Р. Львов. – М. : Просвещение, 1985.
9. *Максименко С. Д.* Загальна психологія : навч. посіб. / С. Д. Максименко, В. О. Солов'єнко. – К. : МАУП, 2000. – С. 95–98.
10. *Маранцман В. Г.* Литературное и речевое развитие школьников в их взаимосвязи и специфике / В. Г. Маранцман // Литературное и речевое развитие школьников. – СПб., 1992. – С. 68.
11. *Мартиненко В. О.* Контроль та оцінювання навички читання вголос / В. О. Мартиненко // Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів 1–2 класів : посібник / О. Я. Савченко, М. С. Вашуленко, Н. М. Бібік та ін. – К. : Педагогічна думка, 2012. – С. 71–72.
12. *Мартиненко В. О.* Сутнісні характеристики читацької компетентності молодших школярів / В. О. Мартиненко // Початкова школа. – 2013. – №12. – С. 3–7.
13. Методика навчання української мови в початковій школі : навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / за наук. ред. М. С. Вашуленка. – К. : Літера ЛТД, 2010. – С. 307–347.
14. *Никитина Л. А.* Обучение формулированию вопросов к тексту произведения / Л. А. Никитина, С. П. Забурина // Начальная школа. – 2010. – №12. – С. 9–14.
15. *Олійник Г. А.* Виразне читання. Основи теорії : посіб. для вчит. / Г. А. Олійник. – Т. : Навчальна книга – Богдан, 2007.
16. *Пономарьова К. І.* Методика розвитку мовлення / К. І. Пономарьова // Методика навчання української мови в початковій школі : навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / за наук. ред. М. С. Вашуленка. – К. : Літера ЛТД, 2010. – С. 307–347.
17. *Рыжкова Т. В.* Литературное развитие младших школьников : учеб. пособие / Т. В. Рыжкова. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006.
18. *Савченко О. Я.* Виховний потенціал початкової освіти: посібник для вчителів і методистів початкового навчання / О. Я. Савченко. – 3-тє вид., стереотип. – К. : Богданова А. М., 2009. – 226 с.
19. *Савченко О. Я.* Методика читання у початкових класах : посіб. для вчителя / О. Я. Савченко. – К. : Освіта, 2007.

2.3. Формування математичної компетентності молодших школярів у навчальному процесі

О. В. Онопрієнко

Формування в учнів предметної математичної компетентності – актуальна проблема педагогічної науки та практики. Це складний процес, який охоплює зміст навчання, методи, форми організації навчальної діяльності, засоби навчання. Поняття «формування» у педагогіці розглядається як цілеспрямований процес розвитку особистості або певних її якостей під впливом навчання і виховання (В. А. Сластьонін). У нашому дослідженні ми дотримуємося позиції, що формування математичної компетентності – це набуття особистістю стійких властивостей і системних якостей, що виявляються як здатність розв’язувати навчально-пізнавальні й життєві проблеми із застосуванням досвіду діяльності, набутого в процесі навчання математики.

В основу методики формування предметної математичної компетентності молодших школярів покладено такі дидактичні підходи до розроблення змісту та організації навчального процесу:

- системний, який зумовлює поєднання теоретичних і практичних компонентів навчання математики;
- культурологічний, що установлює сукупність предметних математичних, загальнонавчальних і загальнокультурних складових змісту з урахуванням закономірностей розвитку особистості молодшого школяра;
- аксіологічний, котрий визначає ціннісні основи процесу навчання за домінування цінностей саморозвитку і самореалізації індивідуальності;
- діяльнісний, згідно з яким математична діяльність організовується як засіб формування і розвитку суб’єктності дитини;
- особистісно орієнтований, що сприяє особистісному зростанню учня, розвитку і реалізації його природного потенціалу;
- компетентнісний – провідний підхід, який забезпечує формування в учня здатності актуалізувати, інтегрувати й застосовувати набутий досвід математичної діяльності для розв’язування навчально-пізнавальних і життєвих проблем.

Методика формування в учнів предметної компетентності спирається на низку дидактичних принципів, а саме:

- гуманізму і дитиноцентризму – у процесі навчання математики використовується реалістичний навчальний матеріал, засвоєння якого відбуватиметься в умовах поєднання розумових та емоційно-вольових сил дитини, урахування її інтересів як першорядного фактора розвитку;
- цілісності картини світу – зміст і процес навчання забезпечують спостереження та усвідомлення учнем різноманітних зв’язків між об’єктами

навколишньої дійсності, а також передбачають розгляд реальних ситуацій, використання міжпредметної змістової інформації;

- наступності та перспективності – опора на пройдене, використання й подальший розвиток досвіду математичної діяльності учня, де кожна ланка навчального змісту перспективно націлена на вимоги наступної;

- неперервного розвитку особистості учня – до змісту на рівні навчального матеріалу внесені ситуації з навколишнього життя, які є джерелом аналізу і набуття школярем особистісного досвіду;

- доступності й наочності – навчальні теми розгортаються на доступному для сприймання молодшим школярем рівні, зміст розвивається від розгляду конкретного випадку до розуміння загальних закономірностей, від розкритої закономірності до способу розв’язування конкретної задачі в умовах наочного навчання;

- урахування індивідуальних можливостей – різнорівневе представлення елементів знань і способів виконання навчальних дій, забезпечення можливості для учня обирати завдання відповідно до своїх пізнавальних інтересів і потреб;

- здоров’язбереження – віковідповідне дозування навчального матеріалу, чергування видів і форм діяльності.

Зважаючи на те, що реалізація компетентнісного підходу має діяльнісно-особистісний характер (О. Я. Савченко), формування в учнів математичної компетентності можна подати як гнучку модель організації процесу, орієнтованого на розвиток їхньої індивідуальності та самореалізації.

Аналіз та узагальнення експериментальних матеріалів з цієї проблеми дали змогу виокремити дидактичні умови, необхідні для формування в учнів математичної компетентності, – об’єктивні (компетентнісно орієнтований зміст навчання математики, способи організації навчальної діяльності учнів, засоби навчання) та суб’єктивні (особливості пізнавальних процесів, внутрішня готовність до навчальної діяльності). Таким чином, методика формування предметної математичної компетентності учнів охоплює такі рівні: зміст навчання; методи навчання; форми організації навчальної діяльності учнів; засоби навчання. Першорядною з-поміж них є розгортання змісту навчання та процесу його реалізації відповідно до структури предметної компетентності.

Подано характеристику експериментального змісту навчання учнів 1–4-х класів.

Вихідними положеннями, на яких ґрунтується розгортання експериментального змісту, є визначення *компетентності* як інтегрованого особистісного утворення, що виявляється у конкретних життєвих ситуаціях як *здатність* учня мобілізувати необхідні досвід та особистісні якості з метою одержання певного результату; *предметної математичної компетентності*

як здатності учня актуалізувати, інтегрувати й застосовувати в реальній життєвій ситуації засвоєний у процесі навчання математики досвід діяльності.

Основою формування предметної компетентності є оволодіння учнями *предметними компетенціями* – структурними елементами змісту математичної освіти, репрезентованими у стандарті й навчальній програмі з математики. Отже, «внутрішнім» необхідним резервом компетентності є знання, уміння і навички, досвід емоційно-ціннісного ставлення, які опановують учні в процесі навчання предмета. Для формування в учнів математичної компетентності передусім слід забезпечити якісне засвоєння змісту навчання математики.

Зупинимось на характеристиці експериментального **змісту навчання**, розробленого відповідно до нових цілей навчання математики, визначених Державним стандартом початкової загальної освіти.

Розглянемо зміст навчання, пов'язаний з формуванням обчислювального складника компетентності.

Формування в учнів початкових математичних знань і способів діяльності, їх практичне застосування ґрунтуються на засвоєних у передшкільний період математичних уявленнях, які на елементарному рівні відображають ознаки, властивості та відношення предметів навколишнього світу. У першокласників формують уявлення про натуральне число. Цей процес здійснюється на основі оперування множинами предметів, у тому числі геометричних фігур, вимірювання величин. Саме тому навчання математики запропоновано розпочинати з ознайомлення з геометричними фігурами – точкою, прямою, променем, відрізком, ламаною, багатокутником. Учні визначають їхні ознаки та властивості, перелічують їх. Лічба розглядається як встановлення взаємно однозначної відповідності між елементами заданої кінцевої множини та числами – елементами початкового відрізка натурального ряду. На підставі вивчення натуральної послідовності розкривають кількісне й порядкове значення натуральних чисел.

Як і в дошкільному навчанні, першокласники оперують предметними множинами. Водночас відповідний матеріал набуває подальшого розвитку. В учнів формують поняття про множину як сукупність об'єктів; про підмножину як частину множини; суть дії додавання розкривається як практична операція об'єднання множин без спільних елементів, а віднімання – як вилучення підмножини з множини.

Таким чином, вже на початку навчального року в 1-му класі закладають основи подальшого навчання математики – теоретико-множинну теорію. Число розглядається як кількісна характеристика класу скінченних еквівалентних множин. Число «нуль» подається як кількісна характеристика порожньої множини.

Під час вивчення базової теми 1-го класу – «Табличне додавання і віднімання чисел у межах 10» – нами акцентовано увагу не лише на засвоєнні

учнями таблиць додавання й віднімання чисел без переходу через розряд, а й на формуванні прийомів обчислення. Навчальний матеріал розподіляється таким чином, що протягом першого семестру здійснюється узагальнення й систематизація, поглиблення знань та вмінь, засвоєних учнями у передшкільний період. Тривалість цього періоду пояснюється неоднаковими стартовими можливостями дітей: одні з них добре підготовлені до школи – вони будуть розвивати свою логіко-математичну компетентність; інші – мають певні прогалини – за цей час вони надолужуватимуть матеріал.

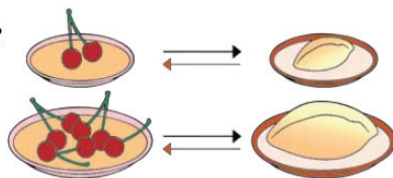
Новий матеріал цієї теми охоплює додавання і віднімання чисел 2–5 частинами; додавання чисел другої п'ятірки на підставі переставного закону додавання; віднімання чисел другої п'ятірки на основі взаємозв'язку між діями додавання і віднімання. Відповідно учні не лише засвоюють табличні результати, а й оволодівають *обчислювальними* вміннями та навичками як основи обчислювального складника математичної компетентності.

У процесі вивчення таблиць додавання і віднімання в межах 10 звертають увагу на характер зміни суми залежно від зміни одного з доданків та на характер зміни різниці залежно від зміни зменшуваного. Таблиці додавання і віднімання – це слушний матеріал для спостереження та подальших висновків щодо зміни результату залежно від зміни одного з компонентів при сталому другому. Пов'язані із цим знання і вміння важливі для пропедевтики функціональної залежності, розвитку логічного мислення дитини, формування основ математичної компетентності.

3. Порівняй рівності у кожному стовпчику. Як змінюється доданок? На скільки? Як зміниться сума?

$$+2 \left(\begin{array}{l} 4+4=8 \\ 6+4=\square \end{array} \right) ? \quad -2 \left(\begin{array}{l} 5+4=9 \\ 3+4=\square \end{array} \right) ?$$

$$+3 \left(\begin{array}{l} 2+4=6 \\ 5+4=\square \end{array} \right) ?$$



До змісту навчання в 1-му класі введено теми «Усна та письмова нумерація чисел у межах 100», «Додавання і віднімання двоцифрових чисел без переходу через розряд (ознайомлення)». Розширюючи вивчення нумерації двоцифрових чисел, ми зважали на те, що більшість дітей ще до школи знають назви чисел не лише в межах 20, а й до 100, тобто вони прагнуть вивчати «великі» числа. Підставою для такої новації також стало те, що нумерація чисел як 11–20, так і 21–100, ґрунтується на десятковому складі числа та на позиційному принципі запису. Отже, немає сенсу вивчати подібне двічі. Логіка подання навчального матеріалу розвивається від формування в учнів

поняття про десяток, умінь лічити десятками, порівнювати, додавати й віднімати числа, подані у десятках, до поняття про кругле число та формування відповідних вмінь. Кожне питання нумерації двоцифрових чисел спочатку опрацьовується на числах 11–20, а на наступному етапі – переноситься на числовий ряд 21–100. Це стосується й читання та запису чисел, арифметичних дій додавання та віднімання на основі нумерації.

Досвід педагогічної діяльності переконує, що додавання й віднімання чисел у межах 20 з переходом через розряд – це одна з найскладніших тем, оскільки прийоми обчислення значно відрізняються від тих, що реалізовувалися у межах 10. Тому в 1-му класі пропонуємо ознайомити учнів з випадками додавання й віднімання у межах 100 без переходу через розряд, натомість табличне додавання й віднімання у межах 20 цілком вивчати в 2-му класі. Такий підхід вважаємо доцільним, оскільки на запропонованому матеріалі закріплюється знання таблиць додавання і віднімання в межах 10. Це дасть змогу в 2-му класі заощадити час для формування обчислювальних навичок додавання і віднімання з переходом через розряд – спочатку в межах 20, а далі й двоцифрових чисел.

Логіка подання навчального змісту розгортається від формування в учнів умінь додавати й віднімати одноцифрове число до/від двоцифрового, круглого числа до/від двоцифрового, і нарешті – двоцифрового до/від двоцифрового (прийом порозрядного обчислення).

Педагогічний досвід показав, що серед внутрішніх мотивів першокласників переважає прагнення бути дорослим, бути учнем. Тому в учнів природним є бажання оперувати ширшою множиною чисел. Взявши до уваги це, а також набутий досвід колег – прихильників розвивального навчання – ми запропонували вивчення нумерації двоцифрових чисел, яка охоплює не лише числовий ряд 11–20, а й числа у межах 100.

Відповідно до нової програми в учнів 1-го класу формують поняття десятка, вчать лічити десятками, порівнювати, додавати й віднімати числа, подані десятками. На перших етапах просимо учнів полічити значну кількість предметів. Спонукаємо їх до висновку, що предмети зручно групувати при лічбі парами, трійками, п'ятірками, десятками. Учні зокрема пропонуємо відррахувати 10 лічильних паличок і зв'язати їх у пучок – таким чином одержати лічильну одиницю десятка. Учні лічать десятки паличок, усвідомлюючи, що цей процес відбувається так само, як і лічба одиницями.

Для формування поняття десятка застосовуємо такі моделі: намистинки – одиниці, низки намистинок – десятки. Учні спостерігають, що 10 окремих намистин – одиниць, зібраних у низку, становлять 1 десяток. Важливо, щоб учні на цьому етапі набули досвіду в лічбі десятками, оскільки ці уміння будуть використані у подальшому навчанні під час порівняння, додавання й віднімання чисел, поданих десятками.

На підставі аналізу запису числа 10, де цифра 1 вказує, що в цьому числі є один десяток, а цифра 0 – що «всі одиниці зв'язані у десяток» й окремих

одиниць немає, вводяться запис числа десятків цифрами та поняття про круглі числа. На підставі зіставлення з порівнянням, додаванням і відніманням чисел, поданих у десятках, виконують порівняння, додавання й віднімання круглих чисел.

Зважаючи на деяку відмінність між числами 11-20 та 21-100, всі питання нумерації чисел першої сотні розглядаємо спочатку на числовому ряді 11-20, а на наступних уроках – переносимо на числа 21-100. Для ознайомлення із назвами чисел 11-20 нами використано «арифметичні штанги» – двокольорові риски, що складаються з 1, 2, ... 10 поділок. Аналогічно діємо з картками із числами 10 і 1: на картку «10» наклали картку «1», одержали число «11». Таким чином, знайомимо учнів із позначенням чисел 11-20 цифрами.

Згаданий прийом дав змогу відразу ввести поняття одноцифрових і двоцифрових чисел. На цьому етапі учні утворювали числа другого десятка, визначали їх десятковий склад, пояснювали, як позначено числа цифрами. Далі перейшли до навчання запису чисел другого десятка. Для цього сформували в учнів уявлення про розряд.

Під час опрацювання цієї теми основне навантаження було спрямоване на самостійний запис учнями чисел. Учням пропонувалося записати в нумераційній таблиці числа спочатку за малюнками, потім – за схемами, далі – із зазначенням десяткового складу та без його зазначення.

На наступному етапі перейшли від чисел 11–20 до чисел в межах 100.

Таким чином, вводяться читання і запис чисел першої сотні: спочатку учні опановують числа 11–20, а на наступному етапі переносять набуті знання на числа до 100. Порівняння, додавання й віднімання чисел на основі нумерації розглядають аналогічно.

З метою подальшого закріплення таблиць додавання й віднімання чисел у межах 10, вивчається тема «Додавання і віднімання двоцифрових чисел без переходу через розряд». Логіка подання навчального змісту в експерименті розгорталася так: формування в учнів умінь додавати й віднімати одноцифрове число до/від двоцифрового, круглого числа до/від двоцифрового, двоцифрового до/від двоцифрового (прийом порозрядного обчислення).

У процесі додавання і віднімання двоцифрових чисел застосовуємо прийом порозрядного обчислення, коли, наприклад, десятки додають до десятків, а одиниці до одиниць. Водночас актуалізуються й закріплюються знання таблиць додавання й віднімання у межах 10.

Під час формування обчислювальних навичок реалізовувалась теорія П. Я. Гальперіна щодо етапів послідовного формування розумових дій. Згідно з нею на перших етапах дія виконується як цілком розгорнута з використанням матеріалізованих опор – схем розв'язування, коментуванням усіх кроків дії; потім поступово дія скорочується – учні уникають допоміжних операцій; нарешті, – виконують дію у розумовому плані, тобто відразу відтворюють результат обчислення. Скорочення дії можна прослідкувати на таких завданнях.

3. Знайди значення виразів.

4. Обчисли значення виразів, виконавши скорочений запис.

Для формування досконалого вміння обчислювати застосовано «розтягнення» у часі процесу формування дії. Так, після введення прийому порозрядного додавання й віднімання відбувається його поступове опрацювання під час вивчення тем «Доба», «Визначення часу за годинником», «Доба – 24 години». Ознайомивши учнів з прийомом додавання й віднімання частинами, на основі перенесення відомого способу дій, який опанували учні у концентрі «Десяток», продовжили формувати в учнів уміння виконувати порозрядне додавання і віднімання двоцифрових чисел під час вивчення тем «Вартість», «Додавання і віднімання двоцифрових чисел», «Додавання чисел зручним способом», «Одиниці довжини. Метр» та на уроках «Повторення».

Найважливішим завданням навчання в 2 класі постало вироблення в учнів усвідомлених і міцних обчислювальних навичок, тому дидактична лінія «Числа. Дії з числами» мала ключове значення, на її опанування було відведено більшість навчального часу.

У другому класі учні вивчають таблиці додавання і віднімання у межах 20 з переходом через десяток і на їх основі – всі випадки додавання і віднімання двоцифрових чисел у межах 100 з переходом через розряд.

Як і в 1-му класі, вивчення арифметичних дій у 2-му класі базувалося на розкритті їх змісту, взаємозв'язків між діями додавання і віднімання, множення і ділення, залежностей між компонентами й результатами дій. Зміст кожної арифметичної дії розкривався у процесі виконання практичних операцій із предметними множинами. Упродовж перших десяти уроків відбувалась актуалізація й узагальнення матеріалу, пов'язаного з нумерацією та прийомом обчислень у межах 10. Підготовкою для засвоєння прийомів обчислень у межах 20 і 100 можна вважати вивчення складу чисел, прийомів додавання і віднімання чисел 1 – 5 частинами, використання в об-

численнях переставного закону додавання, розкриття взаємозв'язку між діями додавання і віднімання. Наступні вісім уроків були присвячені актуалізації знань нумерації чисел у межах 100 та прийомів усних обчислень, які ґрунтуються на нумерації. Як і в 1-му класі використовували опори для виконання обчислень – виділення кольором, стрілочки, схеми тощо. Лише після такої підготовчої роботи відбулось ознайомлення учнів із способом додавання і віднімання чисел з переходом через розряд – спочатку в межах 20 (40 уроків); потім опанований спосіб перенесли на випадки обчислень із числами у межах 100.

На всіх стадіях формування обчислювальної навички вирішальну роль відігравали вправи на обчислення: на першій – забезпечували розкриття змісту дії, яка підлягає засвоєнню; на всіх наступних – постали як засіб засвоєння цієї дії.

Запропонована учням система завдань містила підготовчі завдання, які допомогли розкрити зміст нового прийому обчислення. Ці завдання вимагають здійснення розумових дій аналізу, порівняння, узагальнення. У процесі розкриття нового прийому обчислення та його засвоєння передбачено виконання завдань за схемою, на закінчення розв'язування, на перевірку й оцінювання правильності вже виконаних завдань тощо. Також відбувалось коментування розв'язування спочатку деталізованого, а потім за скороченою схемою міркування. Учні виконували завдання, які допомогли перенести відомий прийом міркування у нову ситуацію шляхом зіставлення відомого випадку обчислення з новим, в якому відбулися певні зміни; передбачалося також визначення впливу зміни на процес розв'язування.

Система завдань з опрацювання кожного з прийомів обчислення будувалась здебільшого за схемою:

- 1) опрацювання окремих операцій, з яких складається прийом (підготовка робота до введення прийому обчислення);

- 2) створення проблемної ситуації, розв'язання якої зумовлює виокремлення орієнтувальної основи дії – змісту прийому (визначення змін у знайомому випадку обчислення й дослідження її впливу на розв'язування);

- 3) виконання дії в частково матеріалізованій формі (схеми розв'язування) з метою засвоєння змісту прийому обчислення;

- 4) розгорнене коментування вголос виконуваних дій; тут пропонуються не однотипні завдання для запобігання передчасному скороченню й автоматизації дії;

- 5) скорочення міркувань через подання скороченої схеми;

- 6) виконання однотипних завдань на відтворення результату арифметичних дій з метою максимального скорочення й автоматизації дії, набуття швидкості в обчисленнях.

Формування умінь – досить тривалий процес, його не можна реалізувати ущільнено на кількох уроках, тому застосовувався такий методичний

прийом, як «розтягнення» процесу формування навички чи вміння у часі шляхом, по-перше, використання вправ, у яких учні опрацьовували елементи нового; по-друге, після ознайомлення учнів із новим способом дії та за умови певного оволодіння цього матеріалу вправи не переривалися, вони використовувались як складова нових способів дій. Це було можливо, оскільки всі математичні вміння та навички взаємопов'язані.

Учням пропонувалися завдання на обчислення зручним способом, що передбачало тотожні перетворення математичних виразів. Знаходження результатів числових виразів відбувалось не лише на основі правил порядку дій, а й шляхом застосування певних законів та властивостей дій. Одночасно розглядалися залежності результатів арифметичних дій від зміни їх компонентів, виконувались завдання на застосування цих залежностей; виконувались дії з іменованими числами, а також із змінними.

Опанування учнями випадків обчислення здійснювалось шляхом перенесення відомих обчислюваних прийомів у нову ситуацію, і лише, на завершальному етапі учні ознайомлювалися із новими прийоми обчислення (прийом на основі правила додавання або віднімання числа до/від суми, додавання й віднімання прийомом округлення тощо).

Щодо другої складової цієї змістової лінії – арифметичні дії множення і ділення, то спочатку розкрили суть арифметичних дій множення і ділення: учні спочатку набували досвід додавання або віднімання рівних чисел. Також на підготовчому етапі до введення таблиць множення і ділення учні ознайомилися із назвами компонентів та результатів арифметичних дій множення й ділення, вчилися читати відповідні математичні вирази; на підставі аналогії з арифметичною дією додавання, «відкрили» переставний закон множення і взаємозв'язок арифметичних дій множення і ділення. Такий порядок вивчення дозволив познайомити учнів із випадками множення на 1, 0, 10; із випадками ділення на 1, 10. Слід зазначити, що знання правила множення на 10 стали підґрунтям для опанування учнями таблиць множення.

Після цього вводилось табличне множення і ділення чисел.

Результати експериментальної перевірки запропонованої методики засвідчили позитивну динаміку розвитку обчислювального складника математичної компетентності. Для її виявлення учням були запропоновані контексні завдання, зміст яких вводив у певну життєву ситуацію (розрахунки витрат на покупку, обчислення часових проміжків певної події, обчислення розмірів предметів побуту тощо). Під час їх виконання учні продемонстрували можливість здійснювати обчислення на практиці, що було підтверджено не лише вчителями-експериментаторами, а й відмічено батьками.

Важливим акцентом у формуванні математичної компетентності є розкриття поняття *задачі* та вироблення загального вміння працювати із задачами. У нашому дослідженні реалізовано авторську методичну систему навчання учнів початкових класів розв'язування сюжетних задач, розроблену

С. О. Скворцовою[4]. Автором експериментальним шляхом було доведено, що для успішного навчання учнів розв'язування задач, розвитку їхнього мислення необхідно спеціальне формування загального вміння і умінь розв'язувати сюжетні задачі певних видів через поступове опрацювання усіх їх складових на основі розв'язання спеціальної системи навчальних задач. Тому в експериментальному навчанні була запропонована система завдань, спрямована не на отримання розв'язку кожної задачі, а на опрацювання окремої дії. Під час формування умінь розв'язувати сюжетні задачі, власне задача та її розв'язання постають предметом змістовного аналізу, дослідження впливу змін в умові задачі на її розв'язання.

«Задача» – одне з кількох наукових понять, які формуються в молодших школярів. Процес його формування має поетапний характер: сприймання істотних ознак і властивостей; усвідомлення суті уявлення; осмислення суті поняття; узагальнення змісту. Перед введенням цього поняття організували тривалу підготовчу роботу:

- ознайомлення учнів із діями додавання і віднімання;
- введення схематичного зображення цих дій;
- створення за малюнком схеми й складання виразу;
- складання за певним сюжетом малюнка, схеми і виразу;
- описування ситуації за малюнком і виразом.

У роботі із задачею ми вчили дітей вдумливо сприймати її сюжет, аналізувати дані, пояснювати вибір дії для розв'язання задачі, тобто уникати шаблонного запам'ятовування і вгадування. Згідно з навчальною програмою, розв'язування задач розуміється як перехід від текстової моделі до схематичної, а далі – до математичної. Отже, в учнів формували первинні уявлення про моделювання як один із основних методів у математиці.

Значну увагу було приділено творчій роботі над задачами. Це задачі з недостатніми даними, зайвими даними, задачі, в яких питання подається спонукальним реченням; завдання на добір запитання до умови з кількох запропонованих і, навпаки, добір умови до запитання.

У 2-му класі на початку навчального року узагальнили й систематизували ці знання; значну увагу звернули на формування вміння складати й розв'язувати обернені задачі.

У плані розвитку загального вміння розв'язувати задачі учнів ознайомили із аналітичним пошуком розв'язання.

Запропонованою методикою передбачено ґрунтовну підготовку до формування поняття складеної задачі, під час якої за допомогою спеціальних завдань у дітей формуються уявлення про те, що:

- за двома певними числовими даними можна відповісти на кілька запитань;
- різні задачі можуть мати однакові розв'язання;
- неможливо відповісти на запитання задачі, якщо бракує числових даних;

- є задачі, на запитання яких не можна відповісти одразу;
- існують задачі, які складаються з двох простих, пов'язаних за змістом задач;

- аналіз можливий у два етапи, кожний з яких відповідає певній із двох простих задач.

Для попередження шаблонного запам'ятовування учнями способу розв'язування складених задач, ознайомлення з поняттям «складена задача» та процесом її розв'язування відбувалось на різноманітних математичних структурах задач.

Суттєвим у методиці ознайомлення із задачами нової математичної структури є введення їх на основі:

- порівняння зі схожими простими задачами;
- продовження сюжету простої задачі;
- зміни запитання простої задачі до цієї умови;
- зміни умови або запитання складеної задачі відомої математичної структури.

Таким чином, досліджується вплив цих змін на розв'язування задачі; задачі нової математичної структури зіставляються з уже відомими задачами, що полегшує їх засвоєння.

Головним методом навчання учнів розв'язувати сюжетні задачі ми обрали частково-пошуковий, що зумовлював роботу із взаємопов'язаними навчальними задачами. Ці системи побудовані таким чином, щоб спонукати учня виконувати операції порівняння, абстрагування, узагальнення, тобто спрямовані на розвиток мислення дитини. Якщо під час розв'язування простих задач акцент робився на обґрунтуванні вибору арифметичної дії, потрібної для відповіді на запитання задачі, то під час розв'язування складених – на аналітичних або синтетичних міркуваннях щодо пошуку плану розв'язування. При чому, ми ознайомлювали учнів із обома шляхами міркування.

3. Прочитай задачу та прокоментуй два способи міркування в її розв'язуванні.

□ Найбільші акули — китова й гігантська — завжди го-
лодні. Гігантська акула проковтнула 8 великих кальмарів
і 14 малих, а китова акула — 18 різних кальмарів. На
скільки більшим був улов гігантської акули, ніж китової?



Основним засобом навчання молодших школярів розв'язувати сюжетні задачі обрано репрезентативні та розв'язувальні моделі. Репрезентативні моделі постають у вигляді короткого запису задачі (схеми чи таблиці) або у вигляді схематичного рисунка; розв'язувальні – у вигляді „дерева міркувань».

Експериментальне навчання засвідчило, що в процесі засвоєння компетенцій, визначених змістовою лінією «Сюжетні задачі», результативним був шлях, що передбачав опрацювання учнями всіх дій, пов'язаних із роботою над простою та складеною задачею. Зміст відповідних завдань полягав, за С. О. Скворцовою, не у розв'язуванні кожної задачі, а у виконанні навчальних дій, пов'язаних із аналізом формулювання задачі та пошуком її розв'язання. Учні залучалися до дослідження задачі через зміну числових даних, величини, шуканого або інших характеристик сюжету задачі. Такий підхід сприяв не лише формуванню загального вміння розв'язувати задачі, а й оволодінню прийомами розумової діяльності. Добиралися сюжети задач, близькі до реального життя дітей, – цей підхід забезпечив зв'язок навчання математики із реальним життям учнів, створив умови для виявлення ними компетентності.

Важливим чинником, який впливає формування в учнів предметної компетентності, є **організація навчальної діяльності на уроці**. Зважаючи на те, що реалізація компетентнісного підходу має діяльнісно-особистісний характер, діяльність учнів у навчанні математики процес експериментального навчання обіймав досвід:

- пізнавальної діяльності, представлений елементами предметних знань;
- виконання способів діяльності – наявність розумових і практичних умінь та навичок;
- творчої діяльності – здатність застосовувати знання, уміння та навички у змінених умовах;
- емоційно-ціннісних ставлень – виявлення когнітивних емоцій, висловлення оцінювальних суджень.

Досвід пізнавальної діяльності формувався у процесі опанування учнями елементів предметних знань, поданих у вигляді математичних уявлень, понять, законів, закономірностей, залежностей. Їх засвоєння не було самоціллю – кожен із них мав своє функціональне призначення. Наприклад, переставний закон додавання ми ввели під час ознайомлення учнів із табличними випадками додавання чисел 6–9 для полегшення обчислень і запам'ятовування, залежність між арифметичними діями додавання й віднімання розглядали як засіб засвоєння табличних випадків віднімання чисел 6–9. Вироблення досвіду пізнавальної діяльності можна розглядати також як джерело особистісного розвитку учня, оскільки під час засвоєння елементів предметних знань ми формували здатність логічно, доказово міркувати, вчили виділяти істотні ознаки математичних понять та об'єктів навколиш-

нього середовища, порівнювати їх за певними ознаками, узагальнювати або класифікувати, розвивали математичне мовлення, розширювали й поглиблювали індивідуальний досвід пізнання дійсності. Для забезпечення продуктивності процесу формування досвіду пізнавальної діяльності ми розробили систему завдань, які організовують відповідну навчальну діяльність проблемно-пошукового характеру. Зверніть увагу на ключові слова завдань: досліди, розгадай, поміркуй, здогадайся тощо.

Досвід виконання способів діяльності формувався шляхом набуття учнями розумових і практичних умінь і навичок, про що йшлося у попередньому підрозділі. Продуктивність цього процесу забезпечувалася різноманітними способами організації та виконання навчальної діяльності з різним ступенем пізнавальної самостійності, а також творчості.

Щодо формування досвіду творчої діяльності зауважимо таке. Математика – точна наука, й, на відміну від гуманітарних предметів, простір для творчості в ній доволі обмежений. Проте виявлення творчості в застосуванні предметних знань і вмінь є однією із ознак компетентності. З цієї метою ми ввели цикл завдань під рубрикою «Склади завдання для однокласників». До творчих завдань також відносимо контекстні або компетенційно орієнтовані завдання, які охоплюють кілька взаємопов'язаних питань із різних тем і потребують використання засвоєного матеріалу в умовах, наближених до реального життя дитини. Так, під час вивчення величин, ми працювали з календарем року, розкладом руху на залізниці, рецептами страв тощо.

Досвід виявлення емоційно-ціннісних ставлень формувався у процесі організації самооцінювальної та взаємооцінювальної діяльності учнів. Так, під час проведення поточного контролю ми пропонували учням оцінити свою роботу за критеріями: «робота виконана правильно, я собою задоволений»; «у роботі є одна-дві помилки, мені треба ще постаратись»; «у роботі є три або більше помилок, я собою не задоволений».

Процес реалізації змісту навчання в експерименті будувався з урахуванням рівнів засвоєння компетенцій.

Покажемо, як була упорядкована система навчальних завдань на уроках вивчення нового матеріалу.

1. Ключову роль у побудові процесу навчання на засадах компетентнісного підходу відіграє мотивація діяльності учнів. Для цього використовувались навчальні завдання, які випереджали виклад нового матеріалу, полегшували сприйняття учнями нової інформації. У процесі їх виконання ми заохочували дітей передбачити особистісне значення нового знання чи вміння, наприклад: «Я буду знати, як...»; «Я зрозумію, як можна...»; «Якщо я вмітиму..., то...»; «Мені це потрібно вміти для...» тощо.

2. Навчальні завдання, які супроводжували виклад нового матеріалу, його усвідомлене сприймання містили елементарні теоретичні відомості, правила, зразки виконання, алгоритми тощо.

3. Репродуктивні (пробні) завдання складності «розуміння», які дозволяють учневі відновити щойно отриману інформацію, виконувались учнями за наданим зразком.

4. Тренувальні завдання для закріплення нової навчальної інформації рівня складності «застосування», передбачали виконання навчальних дій за інструкцією учителя або з коментуванням.

5. Задачі (проблеми), які розв'язуються у частково змінених умовах, рівня складності «обґрунтування», вводили дітей в умови застосування знань і вмінь у зміненій ситуації. Такі задачі ще називають життєвими, комплексними, контекстними або практично орієнтованими. Здатність розв'язувати ці задачі свідчили про виявлення учнями ознак предметної компетентності.

6. Завершальною ланкою системи стала рефлексія діяльності на уроці, яка допомогла учням відстежити власні досягнення. Для формулювання школярами ставлень ми спирались на рекомендації О. Я. Савченко використовувати такі конструкції: «Я знаю, що...»; «Я можу пояснити...»; «Я розумію...»; «Я вмію зробити...»; «Я перевіряю...»; «Я намагаюсь...»; «Я відчуваю, що мені потрібно...» та ін. [5, 143].

Таким чином, новацією методики стало не лише особлива побудова системи завдань, а й введення у навчальний процес наділених особливою функцією компетентнісно орієнтованих задач. Детальніше зупинимось на змістовому й структурному аналізі цього феномену.

Науковцями доведено, що навчальна діяльність реалізується через *систему навчальних задач* [6; 7; 8 та ін.]. Сам термін «задача» сприймаємо з психологічного погляду як мету та спонукання до міркування, а з дидактичної – як форму втілення навчального матеріалу й засіб навчання [9]. Результатом розв'язування навчальної задачі має бути усвідомлення суб'єктом суперечностей між відомою метою й невідомими шляхами досягнення цієї мети (Л. М. Фрідман).

Ключовим поняттям, яке формує уявлення про компетентнісно орієнтовану задачу, є «компетентність». Важливими для розкриття порушеного питання є такі ознаки компетентності, як багатофункціональність, інтегративність і практична орієнтованість. Навчальна діяльність, побудована на засадах компетентнісного підходу, набуває дослідницько-пошукового та практично орієнтованого характеру, вона стає для учня об'єктом засвоєння.

У фахових статтях автори (І. М. Бистрова, М. Ю. Демидова, М. В. Дубова, С. В. Маслова, І. С. Фішман та ін.) відзначають практичну зорієнтованість таких задач, їх комплексний характер; використання під час розв'язування інформації, яка виходить за межі певної теми; залучення життєвого досвіду; спрямованість на дійовий характер учіння.

Відповідно до компонентів навчальної діяльності виокремимо такі суттєві *ознаки компетентнісно орієнтованих задач*:

- мотивують учнів до свідомої діяльності в умовах, які моделюють реальну ситуацію;

- інтегрують зміст кількох взаємопов'язаних питань із різних дидактичних ліній навчального предмета чи освітніх галузей;
- передбачають застосування проблемно-пошукових методів навчання;
- мають варіативність розв'язків;
- сприяють розумінню учнями практичної значущості навчання.

Особливу роль ці задачі відіграють у формуванні в учнів умінь вчитися, оскільки в процесі їх розв'язування діти мають навчитися: сприймати та визначати мету діяльності; організовувати діяльність; добирати й застосовувати потрібні знання; результативно міркувати та працювати з інформацією; використовувати набутий досвід; усвідомлювати, аналізувати, оцінювати, коригувати результати своєї діяльності.

У межах уроку компетентнісно орієнтовані задачі сприятимуть реалізації дидактичних цілей, пов'язаних із формуванням як предметної математичної, так і загальнопредметних компетентностей. Цей аспект забезпечує:

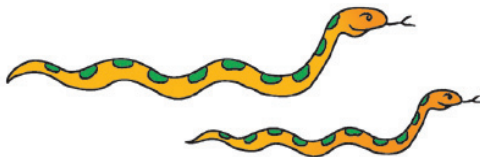
- застосування під час розв'язування знань і вмінь, засвоєних на уроках математики;
- використання у процес розв'язування задач знань і вмінь із інших навчальних предметів;
- розвиток в учнів загальнонавчальних умінь.

Викладене свідчить, що компетентнісно орієнтовані задачі відповідають найвищому рівню засвоєння навчального матеріалу – застосування у змінних умовах. У зв'язку з цим їх доцільно використовувати на завершальному етапі вивчення теми (у межах одного уроку чи кількох взаємопов'язаних уроків) або етапі контролю навчальних досягнень учнів. Таким чином компетентнісно орієнтовані задачі можуть виконувати відповідно формувальну, узагальнювальну або контролювальну функції.

Покажемо, як увести компетентнісно орієнтовані задачі в систему уроку на прикладі теми, що вивчається у 1-му класі, – «Вимірювання довжин відрізків».

1. Підготовчі задачі до сприймання нового способу дії.

- Чи можемо напевно сказати, яка змійка довша? Що допоможе нам це перевірити?



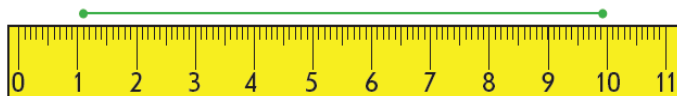
- Виміряйте довжини відрізків за допомогою моделі сантиметра.



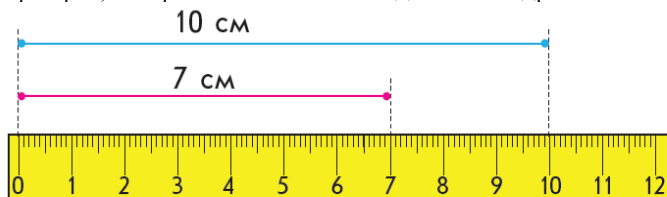
2. Засвоєння способу дії шляхом демонстрування вчителем зразка.
- Дослідіть лінійку. За допомогою моделі сантиметра визначте, який завдовжки відрізок між сусідніми довгими поділками.
 - Розгляньте, як вимірювати довжину відрізка. Виміряйте довжину якогось предмета з пенала.



3. Відтворення способу дії та використання його за зразком.
- Розгляньте, як учень приклав лінійку до відрізка. У чому його помилка?



- Перевірте, чи правильно визначено довжини відрізків.



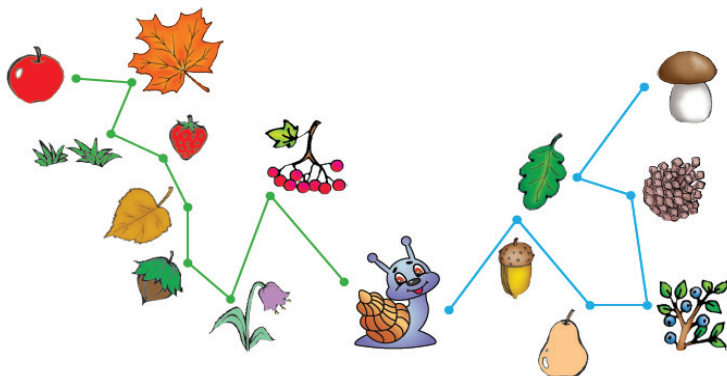
4. Повторення способу дії у подібній ситуації.

- Виміряйте довжини відрізків. Який відрізок найдовший; найкоротший?



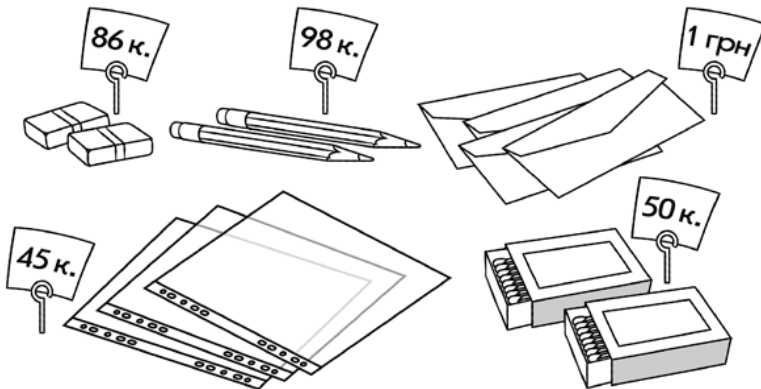
5. Використання способу дії у новій ситуації.

- Равлик зібрався у мандрівку. Виміряйте обидва можливі шляхи. Якою доріжкою поради́те равликові рухатися, щоб він менше втомився?



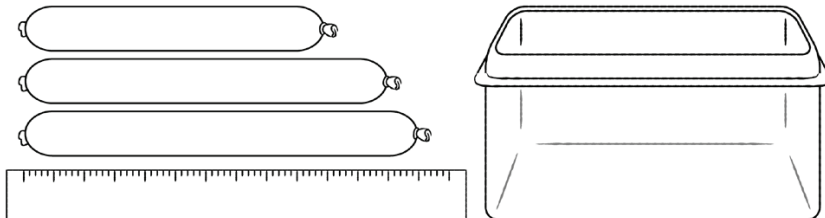
Задачі добирають до кожного етапу відповідно до рівня засвоєння – від розпізнавання до обґрунтування. Завершальна задача уроку – компетентнісно орієнтована. Її структура, як і будь-яких інших задач, містить текст умови з достатньою інформацією та формулювання вимоги. Особливість полягає в тому, що від учня вимагають не лише відтворити знання чи застосувати засвоєний спосіб дії, а й певним чином організувати свою діяльність для пошуку розв’язку. Розглянемо, як урахувати таку особливість для інших компетентнісно орієнтованих задач. Це може бути:

- 1) виокремлення потрібних даних з-поміж кількох уведених в умову;
 - Учні придбали в кіоску різні товари. Назви найдешевшу та найдорожчу покупки. З якими предметами слід поводитись дуже обережно?



- 2) доповнення умови задачі даними, які впливають із описаної ситуації;
 - Собаки Білка і Стрілка побували в космосі раніше людини. Їхній політ тривав 25 годин. На скільки годин більше доби були в польоті собаки-космонавти.

- 3) обґрунтування різних варіантів правильних відповідей;
 - Мама дає доньці до школи сніданок у харчовій скриньці. Її довжина 1 дм 2 см. Які сосиски вмістяться у скриньці?



- 4) пояснення неочевидності відповіді тощо.
 - У Галинки є 12 гривень. Які товари може купити дівчинка?



Як бачимо, представлені задачі містять матеріал із різних змістових ліній програми; у них описується знайома дітям життєва ситуація; потребують під час виконання аналізу умови й пошуку деяких необхідних для розв'язування даних; спонукають до самостійного прийняття практично виваженого рішення. Такі характеристики сприяли досягненню мети та завдань, визначених Державним стандартом, а саме: формувати в учнів розуміння ролі математики у пізнанні дійсності; готовність до розпізнавання проблем, які можна розв'язати математичними методами; здатність обґрунтовувати свої дії, застосовувати знання і вміння у новій ситуації.

Для предмета «математика», як відомо, характерний специфічно предметний зміст навчання. Водночас, початковий курс математики відіграє особливу роль у формуванні ключової компетентності «уміння вчитися». Цей аспект ми врахували в експериментальній методиці, яку реалізували в навчальному комплексі [1; 2; 3], що його провідною ідеєю стало виховання в учнів культури учіння. У ньому закладені резерви для розвитку в учнів здатності критично мислити (система контекстних завдань, рубрика «Учись міркувати»); знаходити різні способи для розв'язування навчальної задачі (комплекс завдань із запрошенням віднайти інший або зручний спосіб виконання); складати алгоритм виконання дій (складання плану розв'язування задач, встановлення послідовності виконання навчальних дій в обчисленнях), володіти вміннями самоконтролю та самооцінювання (коли учню пропонується обрати посильне для нього завдання, оцінити свою роботу або роботу однокласника, поцікавитися, як по-іншому виконали завдання учні в класі, відшукати й виправити помилки у розв'язанні).

У результаті експериментальної перевірки розробленої методики з'ясовано, що рівень сформованості предметної математичної компетентності учнів зазнав позитивних кількісних і якісних змін. Встановлено, що реалізована методика формування в учнів предметної математичної компетентності забезпечила розвиток мотиваційного компонента, що охоплює мотиви та ставлення учня до математичної діяльності; когнітивного, який виявляється у володінні учнем предметним змістом як основою математичної діяльності; операційно-діяльнісного, представленого досвідом застосування математичних знань, умінь і навичок; рефлексивного, втіленого у здатності учня здійснювати самоконтроль, самоаналіз і самооцінювання математичної діяльності.

Література

1. *Скворцова С. О.* Математика. 1 клас: Підручник для загальноосвітніх навчальних закладів : у 2 ч. / С. О. Скворцова, О. В. Онопрієнко. – Х. : Ранок, 2012. – 144 с.
2. *Скворцова С. О.* Математика. 2 клас. Навчальний зошит : у 4 ч. / С. О. Скворцова, О. В. Онопрієнко. — Х. : Ранок, 2012. – 112 с.
3. *Скворцова С. О.* Математика. 3 клас. Навчальний зошит: у 4 ч. / С. О. Скворцова, О. В. Онопрієнко. — Х. : Ранок, 2013. – 96 с.
4. *Скворцова С. О.* Методична система навчання розв'язування сюжетних задач учнів початкових класів : монографія / С. О. Скворцова. – О. : Астропринт, 2006. – 696 с.
5. *Савченко О. Я.* Дидактика початкової освіти : підручник / О. Я. Савченко. – К.: Грамота, 2012. – 504 с.
6. *Балл Г. А.* Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.
7. *Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : АCADEMIA, 2004. – 282 с.
8. *Кабанова-Меллер Е. Н.* Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся / Е. Н. Кабанова-Меллер. – М. : Просвещение, 1968. – 288 с.
9. *Новиков А. М.* Методология образования / А. М. Новиков. – [2-е изд.]. – М. : Эгвес, 2006. – 488 с.

2.4. Формування геометричного складника математичної компетентності

Н. П. Листонад

Вивчення геометричного матеріалу в 1–4-х класах має пропедевтичний характер. Основною метою навчання молодших школярів елементів геометрії є підготовка їх до вивчення систематичного курсу в 7–11-х класах, формування здатності використовувати набуті знання і вміння під час вивчення інших предметів та для розв'язання життєвих задач [4; 6].

При цьому виконується низка важливих завдань, а саме: розвиток в учнів просторових уявлень, умінь спостерігати, порівнювати, узагальнювати й абстрагувати; формування практичних умінь будувати геометричні фігури за допомогою простих креслярських інструментів, конструювати нові фігури з відомих фігур та готових конструкцій, вимірювати геометричні величини. Крім того, у початковому курсі математики передбачено формування в учнів уявлень та понять про геометричні фігури на площині, їхні істотні ознаки і властивості; здатності розпізнавати у просторі геометричні фігури та їх елементи, зіставляти образи геометричних фігур з навколишніми предметам [6; 10].

Мета й завдання пропедевтичного курсу геометрії визначають його зміст, структурований за такими розділами:

- просторові відношення;
- геометричні фігури на площині (точка, лінії, відрізок, промінь, кути, багатокутники, коло, круг);
- геометричні фігури у просторі (куб, куля, циліндр, піраміда, конус).

Чинні Державний стандарт початкової загальної освіти та програма з математики для 1–4-х класів, які регламентують наповнення змістової лінії «Просторові відношення. Геометричні фігури», націлюють навчальний процес на запровадження компетентнісного підходу в навчання молодших школярів [2; 4; 6;]. Це передбачає перехід від «навчання всіх усього» до оволодіння кожним учнем навчальними досягненнями на такому рівні, який дає змогу успішно вчитися далі, застосовувати набуті знання і вміння у власному досвіді [8].

У межах нашого дослідження ми спроектували предметну геометричну компетенцію на зміст початкової математичної освіти, визначений програмою з математики. Під терміном «спроектували» розуміємо побудову матриці, яка визначає зміст і обсяг геометричних компетенцій у кожному класі, оволодіння якими є основою геометричної компетентності. Зауважимо, що кожна компетенція зазначається в таблиці один раз, тоді, коли про неї вперше згадується в програмі. Зрозуміло, що робота над її формуванням продовжується і в наступних класах, але вже вищому рівні.

Покажемо динаміку розвитку геометричних компетенцій:

Учень/учениця вміє	Компетенції, визначені програмою			3-й клас	4-й клас
	1-й клас	2-й клас			
будувати фігуру	Креслить довільні прямі лінії, промені, відрізки на папері в клітинку та на нелінованому папері, креслить пряму лінію, що проходить через дві точки, відрізок за даними двома точками (початок і кінець відрізка); промінь, початок якого міститься у вказаній точці. Будує відрізок заданої довжини	Креслить прямий кут за допомогою косинця; будує прямокутник (квадрат) із заданими довжинами сторін на папері в клітинку		Будує коло (круг) заданого радіуса за допомогою циркуля.	
Класифікувати фігури	Класифікує лінії на прямі, криві, ламані; замкнені, незамкнені; класифікує фігури на многокутники і не многокутники; класифікує многокутники за кількістю кутів	Класифікує чотирикутники на прямокутники і не прямокутники; серед прямокутників виокремлює підмножину квадратів.			Класифікує трикутники за сторонами і кутами
конструювати нові фігури із відомих фігур	Конструює фігури з многокутників, кругів, циліндра, куба, піраміди; вже готових конструкцій				
Користувати-ся креслярськими інструментами	Користується лінійкою для проведення прямих ліній, вимірювання довжини відрізків	Користується кутником для визначення і побудови прямого кута	Користується циркулем для побудови кола		

впізнавати навколишні предмети (об'єкти) за описом їх форми	називає предмети (що мають форму три-, чотири-, п'яти-, шестикутника, круга), які відповідають опису	Називає предмети (що мають форму прямокутника, квадрата), які відповідають опису	
впізнавати геометричні фігури за їх описом	Називає фігури (три-, чотири-, п'яти-, шестикутник, круг), які відповідають опису	Називає фігури (прямокутники, квадрати), які відповідають опису	
визначати форму об'єкта	Вказує, на яку фігуру схожий об'єкт (предмет)		
визначати вид фігури	визначає багатокутники, круги, три-, чотири-, п'яти-, шестикутники	Визначає прямокутники, квадрати	
описувати фігуру (визначати суттєві ознаки)	Називає ознаки багатокутника, три-, чотири-, п'яти-, шестикутника	Називає ознаки прямокутника, квадрата	
визначати довжину, площу об'єкта	Вміє визначати довжину предмета	Вміє визначати периметр фігури	Вміє визначати площу предмета
Порівнювати предмети за розміром різними способами	Порівнює предмети через накладання, прикладання, за визначеною лінійкою довжиною		

Як бачимо, всі наведені компетенції, починають формуватися в 1-му класі. Це покладає на вчителя велику відповідальність, оскільки неправильно сформовані вміння в майбутньому дуже важко виправляти. На жаль, у підручниках міститься незначна кількість геометричних вправ (оскільки матеріал є пропедевтичним), здебільшого вони розміщені не систематично.

У процесі нашого дослідження для формування геометричної складової математичної компетентності було розроблено систему вправ. Її ефективність експериментально перевірено в навчальному процесі.

На основі теоретичного етапу дослідження та під час експериментальної перевірки встановлено, що вивчення прямої лінії пов'язане з дуже важливим поняттям протяжності, яка є одним із суттєвих компонентів просторової орієнтації і просторових уявлень. Формування поняття «пряма лінія» відбувається поступово. У 1-му класі проводиться початкове ознайомлення з прямою лінією та її важливою властивістю – через дві точки можна провести тільки одну лінію. Для цього в експериментальному навчанні ми застосовували найрізноманітніші предмети, за допомогою яких уточнюються уявлення про точку, лінію, відрізок та ін. і засвоюються відповідні геометричні образи, зокрема: якщо туго натягти нитку (або шнур), то вона нагадає пряму лінію. Коли натяг послабити, нитка провисне і становитиме криву лінію. А якщо кінці нитки зв'язати і нитку покласти на стіл, то ми отримаємо модель замкненої кривої лінії. Особливо сприятливі умови для спостереження й використання на практиці різних ліній були виявлені на уроках письма. Тут лінії виникають у зв'язку з рухом точки (лінія – слід точки, що рухається). Кінець гостро заточеного олівця, кінець стержня ручки є моделями точки. Під час написання букв діти помічають, наприклад, що буква «О» – це замкнена крива лінія, а в деяких буквах елементами є пряма лінія та різні криві.

Наочний приклад одержання прямих ліній – згинання нелінованого аркуша паперу. Учні згинають папір довільної форми в будь-якому напрямі (вдвічі), розправляють і бачать, що лінія, яку отримали, пряма. Зверталася увага дітей на те, що у кожного з них папір був різної форми і згинали його в довільних напрямках, але отримали один результат – пряму лінію. За допомогою згинання аркуша паперу учні на практиці перевіряли, що через одну точку можна провести будь-яку кількість прямих ліній (аркуш проколюється в одному місці й згинається декілька разів так, щоб лінія згину щоразу проходила через точку проколу), а через дві точки проходить тільки одна пряма (два проколи – дві точки). При цьому аркуш можна зігнути тільки одним способом.

З метою формування уявлень про пряму лінію, точку, прямі, які перетинаються і не перетинаються, у процесі експерименту використовували не тільки зошити в клітинку, а й інші види зошитів, котрими користуються першокласники.

Отримання ламаної лінії демонстрували на тонкій паличці та дротині (паличку можна переламати в кількох місцях). Така ілюстрація підкріплювалася терміном «ламати» згідно з уявленням про ламану. Відповідно до програми розглядалися на уроках і замкнені ламані лінії, учні практикуватися в їх виготовленні з дроту. Встановлено, що така робота є підготовкою до вивчення багатокутників. Контрольні зрізи показали, що учні 1-го класу вміють називати число ланок ламаної, знаходити серед різних фігур ламані.

Кожний малюнок дитини виникає внаслідок побудови (проведення) різних ліній. Вже в 1-му класі учень повинен навчитися використовувати геометричну термінологію для характеристики намальованих ним фігур. Причому ця характеристика має бути більш чіткою і змістовною в міру ознайомлення дітей з геометричними фігурами та їх властивостями. В експериментальних класах терміни стали частиною активного словника учнів завдяки систематичній роботі з розвитку мовлення. На семінарах вчителі-експериментатори були застережені про недопустимість використання ненаукової термінології на уроках малювання, праці та інших предметів. Експериментально встановлено, що недоцільно вводити у словник першокласника терміни «вертикальна», «горизонтальна» лінії.

Ознайомлення першокласників з відрізком і променем відбувалося за такою методикою.

Після того як учні навчилися позначати точки на прямій, перед ними ставиться завдання – позначити на прямій дві точки. Тоді частину прямої, межею якої будуть ці точки, називають відрізком прямої або скорочено *відрізком*. Точки називають кінцями відрізка. Учні поступово засвоюють, що зображення прямої лінії відрізняється від зображення відрізка тим, що його кінці позначаються точками або штрихами. З часом після тривалих спостережень і виконання різних вправ учні доходять висновку, що відрізок увесь може бути зображений на папері, а вся пряма на папері не вміститься (який би великий аркуш не взяли). Тому доцільно ставити перед учнями завдання знайти предмети або їх частини, які нагадують відрізок прямої. Наприклад, відрізок прямої є край лінійки, край стола, класної дошки, ребро шафи тощо.

Після ознайомлення з поняттям відрізка, дітей вчать порівнювати їх за довжиною. Спочатку відрізки порівнюють «на око». При цьому вживають терміни «рівні», «нерівні», «однакові за довжиною», «довший», «коротший». Потім порівнюють за довжиною дві палички (дві смужки), прикладаючи їх одна до одної.

Зверталася увага учнів на те, що ланки ламаної лінії є відрізками. На уроках учні виготовляли моделі різних відрізків із пластиліну і з'єднували їх у ламану лінію. При цьому кінець одного відрізка був кінцем іншого, але вони не утворювали нового відрізка.

Геометрична фігура *промінь* вводилася аналогічно до відрізка.

– Позначте на прямій точку. Ця точка ділить пряму на дві частини. Кожну з них називають променем. Цю точку називають початком променя. Кінця у променя немає.

– Пригадайте, де ви чули слово *промінь*. (Сонячні промені).

Після ознайомлення з променем пропонувалося виконати декілька вправ на закріплення:

– Позначте в зошиті точку. Вважаючи цю точку за початок променя, проведіть три промені. Чи можна ще побудувати промені з початком у цій точці?

– На прямій позначте дві точки. Скільки променів утворилося? Якщо дітям важко відповісти на це запитання, малюнок слід виконати на дошці й крейдою різного кольору навести чотири промені.

– Скільки променів утвориться при перетині двох прямих? (Чотири)

Вивчення променя не обмежувалося одним уроком.

Відповідно до розроблених методичних рекомендацій ознайомлення з кутом було продемонстровано на спицях. Зробивши з пластиліну кульку (модель точки), вчитель вміщував у неї кінець однієї спиці (утворилася модель променя), а потім і другої. Далі надавалося пояснення «два промені, які виходять з однієї точки, утворюють кут». Як варіант деякі вчителі використовували зігнуту в одному місці дротину або віяло.

Використання в початковій школі буквеної символіки дає змогу, з одного боку, узагальнювати і порівнювати властивості фігур, зокрема, розрізняти точки та відрізки, що сприяє більш усвідомленому засвоєнню відношень «точка *O* належить (не належить) відрізку *AK* (прямій), а з другого – ознайомлює учнів ще з однією знаковою моделлю, формує елементарні уявлення про математичну мову.

На початковому етапі фігури позначалися великими буквами латинською алфавіту, які пишуться й вимовляються українською і латинською мовами однаково – *A*, *K*, *M*, *O*, *E*, *T*. Учнім пояснюється, що кожній точці дається ім'я. Це доцільно робити, щоб розрізняти точки. Позначити точку – означає назвати її певною буквою.

Аналогічно дають пояснення і про позначення відрізка точками: кінці відрізка – точки, кожна з яких позначають великою буквою латинського алфавіту. Отже, для позначення відрізка ми візьмемо дві букви. Якщо говорять, дано відрізок *AM*, це означає, що *A* і *M* – точки, кінці відрізка. Зверталася увага учнів, що порядок букв під час позначення відрізка несуттєвий. Відрізок можна назвати і *AM*, і *MA*.

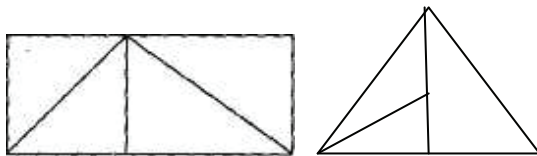
Майже всі діти в дошкільлі зустрічалися з многокутниками, кругами. Чотирикутники (зокрема квадрати), трикутники, круги використовувалися як лічильний матеріал, і тому діти усвідомлено застосовують ці терміни. Це було використано для узагальнення уявлень про многокутники. Навчання відбулося за такою методикою: вчитель будує на дошці чотирикутник і пропонує показати на ньому відрізки, ламану лінію (замкнену), точки. Потім

вводить поняття *сторони*, *вершини* та *кути* многокутника. Важливо навчити правильно показувати елементи многокутника. Вершина – це точка, отже, учень точно показує кожну вершину (указка спрямовується у відповідну точку). Сторони многокутника – відрізки, отже, учень повинен показати їх від однієї вершини до другої (указка рухається вздовж усього відрізка).

Важливим є вміння показати кут многокутника. Для цього вчитель (на досить великому зображенні трикутника) один кінець указки суміщає з вершиною кута, спрямовує указку вздовж однієї зі сторін і віялоподібним рухом повертає її до збігу з другою стороною. Цю дію варто продемонструвати декілька разів з певною періодичністю.

Вивчення три-, чотири-, п'яти- і шестикутника частково було пов'язане з вивченням чисел 3, 4, 5, 6. У результаті такої роботи учні засвоїли, що трикутник має три вершини, три сторони, три кути (відповідно чотири-, п'яти- та шестикутник). Вивчене закріплювалося протягом усього періоду навчання в 1-му класі. Вчителі навчали дітей бачити геометричні фігури в навколишніх предметах. Для цього учні тренувалися знаходити знайомі фігури у фігурах складної конфігурації:

– Які знайомі фігури ти бачиш на малюнку?



– Скільки на малюнку трикутників?

Використання геометричних фігур під час вивчення чисел і дій над ними не обмежувалося тільки роздатковим матеріалом. Корисними виявилися графічні диктанти за такою методикою: вчитель диктує запитання, показує на картках або записує на дошці завдання, а учні в себе в зошитах зображують відповіді графічно.

Наведемо перелік таких завдань:

1. Намалюйте два кружечки.
2. Намалюйте стільки квадратів, скільки вказано на картці (вчитель показує картку з числами 1, 2, 3 тощо).
3. Намалюйте в одному рядку три квадрати, а під ними стільки ж трикутників.
4. Намалюйте в одному стовпчику п'ять квадратів, а в другому – на два більше.
5. Намалюйте чотири трикутники. Декілька з них зафарбуйте зеленим кольором. Запишіть, скільки трикутників зафарбовано, а скільки – не зафарбовано.
6. Обведіть у зошиті сім клітинок. Обведіть ще одну клітинку. Цю клітинку зафарбуйте. Запишіть приклад, який показує, як утворилося число 8.

7. Намалуйте, як можна чотири кружечки розмістити у дві групи (різними способами). Скільки всього таких малюнків?

Цінність цієї форми роботи полягає в тому, що вчитель одночасно зміг перевірити як обчислювальні вміння, так і геометричні уявлення учнів.

Розв'язання деяких задач пропонувалося виконувати графічно:

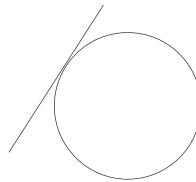
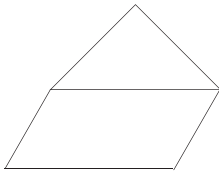
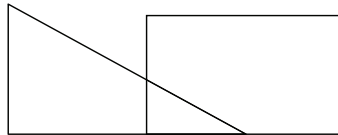
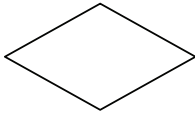
1. Галинка вирізала два трикутники, а Оленка – на 1 більше. Намалуйте, скільки трикутників вирізала Оленка.

2. У Маринки 7 листівок. Вона подарувала подрузі 3 листівки. Намалуйте стільки квадратиків, скільки листівок залишилося у Маринки.

3. В одній коробці 5 олівців, а в другій – 4. Намалуйте стільки кружечків, скільки олівців у двох коробках разом.

Зразки завдань для 2–4 класів

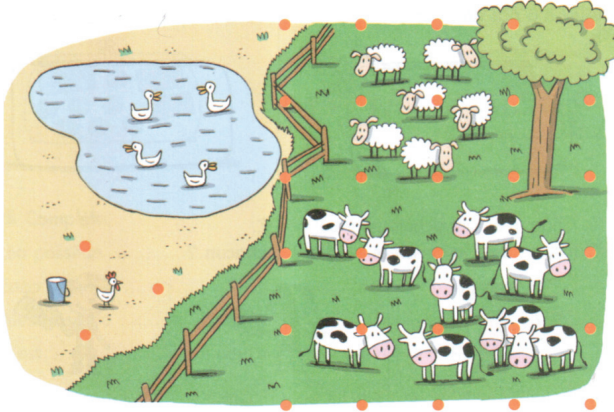
1. Назви фігури, які є спільними частинами для фігур, що перетинаються.



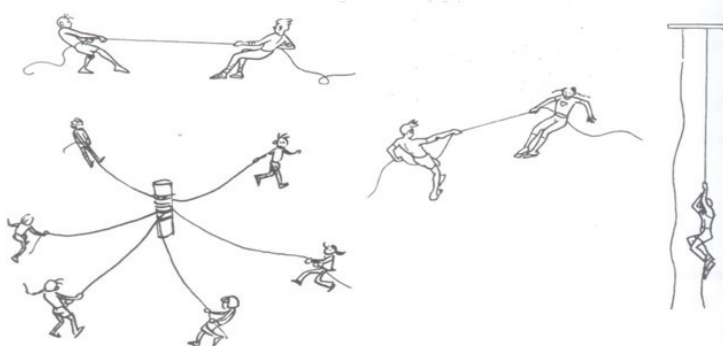
(відрізок)

(спільна фігура – точка)

2. За допомогою лінійки накресли необхідні фігури так, щоб вівці були всередині квадрата, корови – у прямокутнику, а курка у –трикутнику.



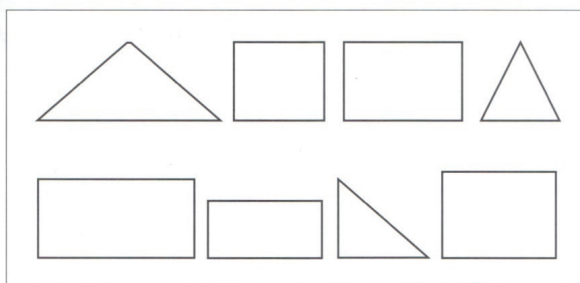
3. За допомогою олівця та лінійки наведи тільки прямі лінії.



4. Спортсмени туго натягли канати. Покажи це на малюнку за допомогою олівця та лінійки.



5. Серед цього набору знайди фігури, якими можна заповнити пустоти у конструкції.



Важливий момент навчання учнів початкової школи – формування в них умінь вимірювати відрізки. Це зумовлено тим, що поняття довжини відрізка є першим прикладом, що стосується формування загальних уявлень про вимірювання величин, зокрема геометричних, а також тим, що навички ви-

мірювання відрізків мають важливе практичне значення. На першому етапі треба дати чіткі уявлення про процес вимірювання відрізків. Можна запропонувати виміряти класну дошку кроками. Спочатку вчитель викликає до дошки найвищого учня і пропонує йому виміряти дошку кроками. Хлопчик отримав, наприклад, 5 кроків. Потім викликають другого учня, найменшого, у нього вийшло більше кроків, наприклад 7. Яка ж довжина дошки? Якщо ніхто з учнів не може відповісти, вчитель повідомляє, що вчені домовилися вимірювати довжини (дошки, висоту дерева, будинку тощо) єдиним відрізком, який назвали метром, і з ним вони ознайомляться дещо пізніше. А малі відрізки – зошит, олівець тощо – вимірюють меншими відрізками – сантиметрами. Для початку можна показати моделі сантиметра – паперову смужку завдовжки 1 см, шматок дроту тощо (ширина предмета має бути помітно меншою від довжини). Варто наголосити, що спільним для всіх предметів є довжина, яка дорівнює 1 см.

Вчитель пропонує учням у зошиті на перетині двох ліній поставити точку і відступити дві клітинки вліво (вправо, вгору, вниз) та позначити другу точку, відстань між позначеними точками буде 1 см. Учні демонструється масштабна лінійка і повідомляється, що довжина відрізка, який з'єднує дві точки (великі штрихи), – 1 см. У зошиті діти креслять відрізок завдовжки 1 см. Важливим етапом у формуванні уявлень про вимірювання відрізків є використання моделі одного сантиметра. За допомогою цієї моделі учні мають навчитися вимірювати відрізок та будувати відрізок заданої довжини.

Навчаючи дітей вимірювати за допомогою моделі відрізків, учитель має стежити, щоб кожний учень:

- 1) точно приклав кінець моделі сантиметра до одного з кінців відрізка, що вимірюється;

- 2) за допомогою олівця на цьому відрізку позначив другий кінець моделі сантиметра;

- 3) приклав до цієї позначки один із кінців моделі сантиметра і на відрізку зробив ще одну позначку (біля другого кінця моделі). Друга позначка свідчить, що відраховано 2 см. Аналогічно (щоразу зробивши позначку) роблять доти, доки остання з позначок не збігатиметься з другим кінцем відрізка. Тоді учень, підраховавши число відкладених на відрізку сантиметрів, отримає довжину відрізка в сантиметрах.

Під час побудови відрізка заданої довжини за допомогою моделі сантиметра необхідно стежити за тим, щоб кожний учень:

- 1) спочатку провів пряму лінію;

- 2) позначив на прямій точку (один із кінців відрізка) і в будь-якому напрямку від неї послідовно відклав (щоразу позначаючи олівцем) потрібну кількість відрізків;

- 3) позначив олівцем другий кінець відрізка.

Виконання таких завдань спочатку викликало у першокласників труднощі. Це пояснюється відсутністю навичок володіння олівцем та невеликою моделлю сантиметра. Тому ці вправи застосовувалися тривалий час і систе-

матично. Процес відкладання моделі сантиметра «від одного кінця відрізка до другого», який часто повторюється, створює у дітей важливі асоціації, які попередять багато помилок, що трапляються під час вимірювання.

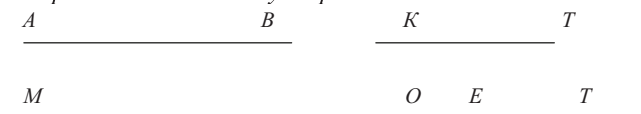
На наступному (вищому) рівні вимірювання відрізків ці дві задачі розв'язували за допомогою масштабної лінійки, яка не має цифр. За завданням учителя на смужці картону учні самі робили розмітку шкали за допомогою моделі сантиметра. Найпростішою, але досить важливою для контролю засвоєння навичок вимірювання відрізків є вправа «показати на лінійці відрізок заданої довжини». Виконуючи її, учень кінцем олівця «проходив» вздовж усього знайденого відрізка (вздовж краю лінійки) від одного кінця відрізка до другого, називаючи та показуючи кожний наступний сантиметр.

Встановлено, що форсоване введення лінійки з цифровою шкалою призводить до помилок під час вимірювання внаслідок браку уваги учнів до початкової позначки, яка не завжди збігається зі зрізом лінійки.

У процесі навчання учням пропонувалося вимірювати не тільки відрізки на папері, а й предмети довкола – лічильні палички, олівці, пенал тощо.

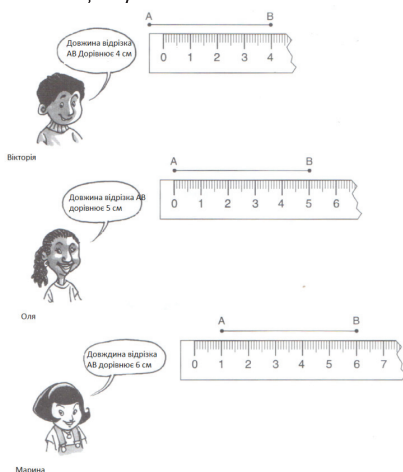
Наведемо зразки завдань, які використовувалися в процесі формування предметної геометричної компетенції «вміння користуватися лінійкою».

Вимірй відрізки і запиши назву відрізка довжина якого 10 см.



Довжина відрізка _____ дорівнює 10 см.

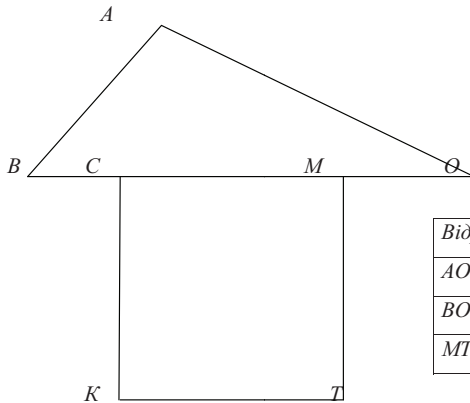
Дівчатка використали свої лінійки, щоб виміряти відрізок АО. Запиши ім'я дівчинки яка зробила це правильно.



Правильно виміряла довжину відрізка _____.

Завдання такого типу (змодельована навчальна ситуація) дають змогу формувати та перевіряти не тільки предметні, а й ключові компетенції: «вміння робити перевірку», «вміння приймати рішення», «вміння обґрунтовувати своє рішення» тощо.

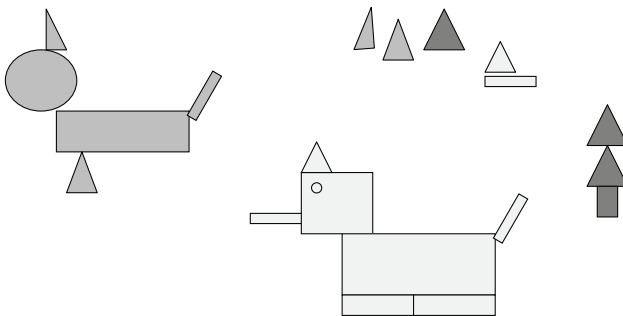
Виміряй довжину відрізків AO , BO , MT та запиши їх до таблиці.



Відрізок	Довжина
AO	
BO	
MT	

Наведемо приклади окремих завдань геометричного змісту, які сприяють формуванню компетенції «вміння конструювати нові фігури з відомих фігур».

1. Поміркуй, які фігури куди треба покласти, щоб малюнки були завершені.

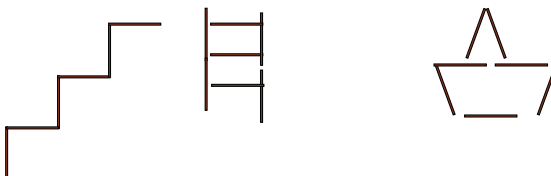


2. Скільки лічильних паличок треба, щоб побудувати:

Сходи?

Драбину?

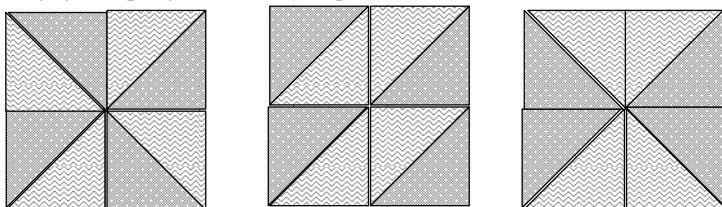
Кораблик?



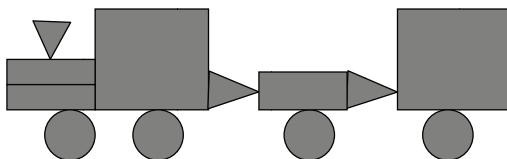
Побудуй зі своїх лічильних паличок такі фігури



3. Побудуй з трикутників такі картини

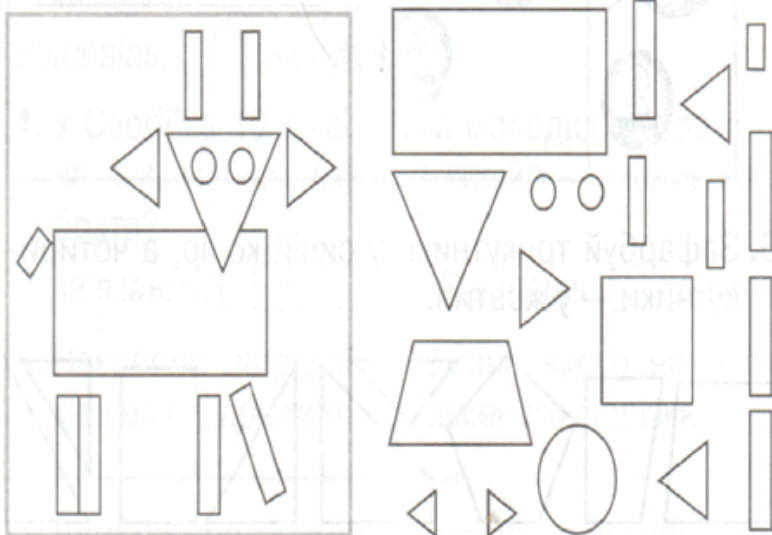


4. Побудуй з геометричних фігур паровоз і 10 вагонів до нього.

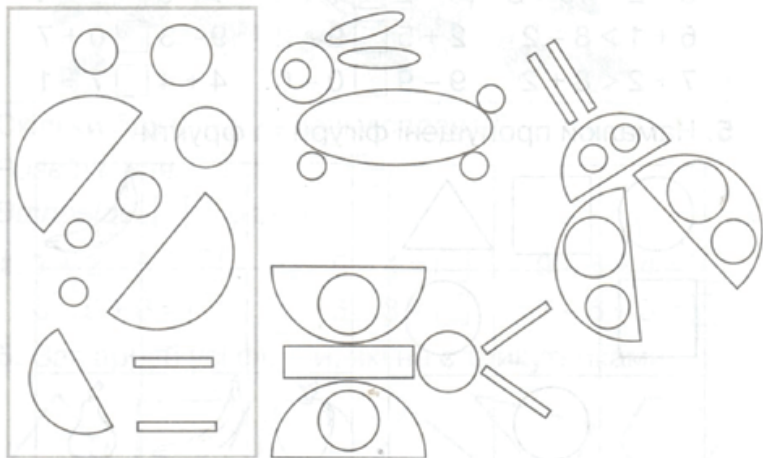


Придумай, хто їде в потязі. Як ти гадаєш, куди він їде?

5. На малюнку справа зафарбуй фігури, з яких складено козу.



6. Розфарбуй малюнок, що складається з фігур, розмішених у рамці.



Для встановлення рівня оволодіння геометричною складовою математичної компетентності нами були розроблені завдання, складність яких відповідає трьом рівням, які описують таким чином:

- 1) відтворення математичних фактів, методів і виконання обчислень,
- 2) встановлення зв'язків й інтегрування матеріалу з різних змістових ліній, необхідних для розв'язання поставленої задачі,
- 3) міркування, які потребують узагальнення та інтуїції.

Компетенція (предметна) вміти визначати вид фігури

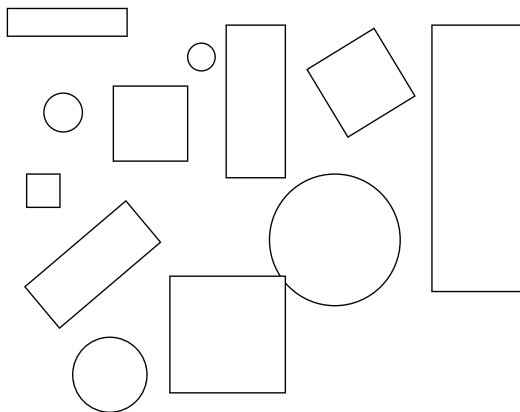
Рівень 1

Розглянь геометричні фігури.

Жовтим кольором замалюй квадрати.

Зеленим кольором замалюй прямокутники.

Червоним кольором замалюй круги.



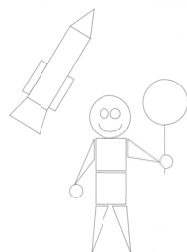
Рівень 2

Із геометричних фігур намалювали чоловічка і ракету.

Червоним кольором зафарбуй прямокутники.

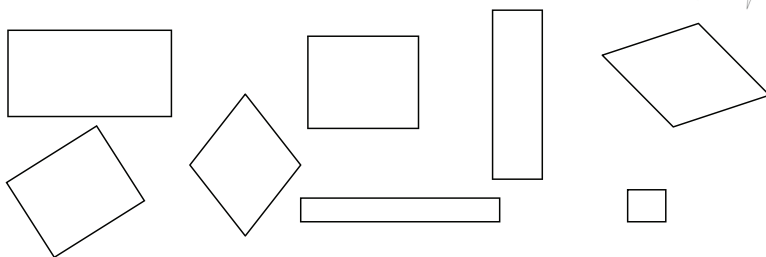
Голубим кольором замалюй круги.

Коричневим кольором зафарбуй квадрати.



Рівень 3

Завдання 1. Зафарбуй червоним кольором квадрати.

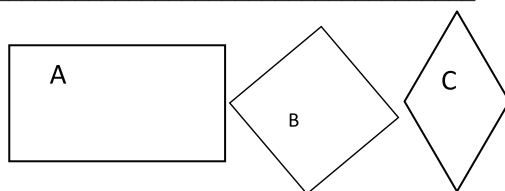


Завдання 2. Познач правильну відповідь. Поясни чому.

Фігура А є квадратом. Так Ні

Фігура В є квадратом Так Ні

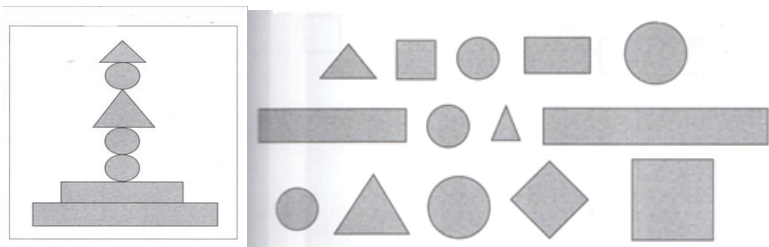
Фігура С є квадратом Так Ні



Компетенція (ключова) вміти вибирати необхідні дані для вирішення проблеми

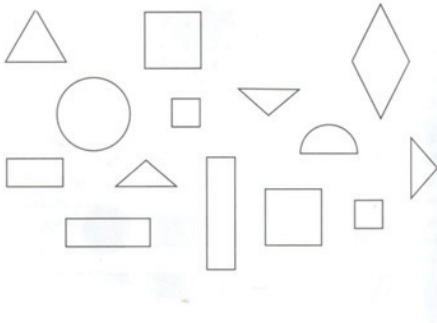
Рівень 1

Постав хрестики в усіх фігурах, які необхідні для побудови цієї статуї.

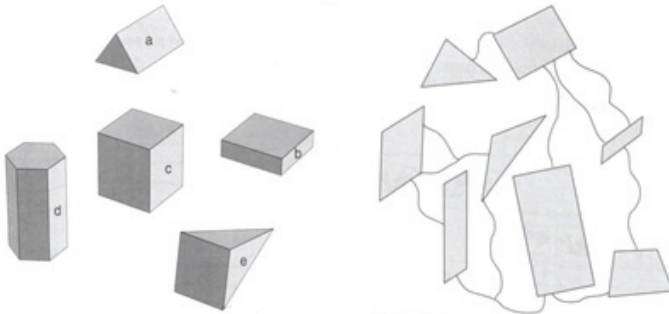


Рівень 2 Я отримав коробку з фігурами для побудови певної конструкції. Мені потрібно 2 великі квадрати, 1 круг, 3 малі трикутники, 2 прямокутники, 1 малий квадрат. Решту фігур я повертаю.

Зафарбуй фігури, які мені не потрібні.



Рівень 3



Іван від'єднав поверхні a, b, c, d, e від моделей геометричних тіл і зробив із них поєднання, зображене на малюнку праворуч. Три шматки в ньому не належать цим тілам. Зафарбуй їх.

Можна зробити такий висновок: у процесі експериментальної навчання встановлено, що вивчення геометричного матеріалу слід рівномірно розподілити на весь навчальний рік, адже у процесі формування геометричних уявлень і необхідних навичок провідну роль відіграє фактор часу – тривалість і поступовість. Для досягнення цього майже на кожному уроці (й не тільки математики) мають використовуватися завдання із геометричним змістом. Зважаючи на вікові особливості першокласників, нестійкість їхньої уваги, дуже важливо зацікавити їх на уроці, а виконання таких завдань пов'язане саме з різноманітними видами пізнавальної діяльності школярів. Серед них і спостереження, і вимірювання, і конструювання, і малювання, і креслення, моделювання з різних матеріалів. Отже, використання описаної методики формування геометричної складової математичної компетентності сприятиме успішному засвоєнню програмового змісту.

Формування логічного складника математичної компетентності

Ключові й предметні компетентності втілюються у зміст шкільної освіти шляхом виявлення можливостей кожного предмета для кожної з них.

Розкриємо потенціал змістової лінії «Числа і дії з числами» у формуванні логічного складника предметної математичної компетентності.

З цією метою проаналізуємо відоме всім завдання «Продовж ряд чисел».

(Ряд чисел – це послідовність чисел, записаних одне за одним за певним правилом.)

Найяскравішим прикладом такої послідовності є натуральний ряд чисел. Уже першокласники ознайомлюються з відрізком цього ряду (від 1 до 100) та однією з його властивостей – кожне наступне число на 1 більше, ніж попереднє.

Запиши ще 5 чисел у цьому числовому ряді

11, 12, 13, (34, 35, 36, ... ; 93, 94, 95, ...).

Завданнями такого виду ми перевіряємо знання послідовності натуральних чисел на певному відрізку та вміння їх записувати, проте кожне з них має специфічну мету. Першим завданням перевіряємо знання нумерації чисел певного десятка, другим – уміння називати та записувати числа з переходом через десяток, третім – уміння записувати числа, на розряд більші від попереднього.

Які розумові дії виконує учень, щоб виконати це завдання? Він читає записані числа і спостерігає, як вони змінюються, тобто аналізує ряд чисел, з'ясовуючи, що кожне наступне число більше, ніж попереднє, на 1, отже, і для наступних чисел має зберегтися ця властивість.

Наступне завдання потребує такого самого алгоритму розумових операцій, проте задіяні зовсім інші математичні предметні вміння – додавати/віднімати певне число.

Запиши ще 5 чисел у цьому числовому ряді

2, 4, 6, (10, 20, 30, ...; 18, 16, 14, ...)

У процесі експериментального навчання встановлено, що такі завдання можна варіювати щодо різних числових відрізків та різних правил укладання послідовності. Проте обов'язково треба враховувати, якими математичними знаннями володіє учень.

У 2-му класі коло математичних знань учня значно розширюється. Вивчення таблиць додавання з переходом через десяток, ознайомлення з таблицями множення та ділення дає змогу ширше використовувати цей вид завдання.

Покажемо, як ускладнюється такий вид завдання за змістом і формою:

Знайди зайве число і продовж ряд чисел

2, 4, 6, 7, 8, 10,

Постав замість сніжинки цифру так, щоб це число не було зайвим у стовпчику

13	10	90	23
16	*0	8*	20
1*	30	80	1*
22	40	75	14

Продовж ряд чисел

60, 59, 57, 54, 50, ...

Закресли одне число так, щоб ряд був складений за певним правилом.

Запиши ще три числа за цим правилом.

84, 80, 76, 74, 72, _____

У 3–4-х класах вивчаються числа у межах тисячі/мільйона. Учні вже добре знають такий вид завдань і можуть працювати самостійно. Тут відбуваються такі ускладнення завдань, а саме:

Продовж вліво і вправо числові послідовності

..., 52, 65, 78, ...

....., 24, 48, 96,

..., 100, 1000, 10000, ...

....., 20, 400, 8000, ...

Перед учнем виникла проблема – треба визначити скільки існує чисел у кожній послідовності, які можна записати зліва і скільки справа. Для цього йому треба провести дослідження.

На заняттях шляхом обчислень учні встановлювали, що кількість відомих чисел, які можна записати зліва, обмежена, а праворуч можна записати будь-яку кількість чисел.

З урахуванням методичних рекомендацій учителі проводили пропедевтичну бесіду про те, що і вліво можна продовжувати послідовності, бо існують числа менше 0, і учні будуть їх вивчати у 6-му класі.

Як бачимо, всі завдання однакового виду «продовж ряд чисел» мають специфіку, що сприятиме розвитку вміння аналізувати математичні об'єкти: знаходити в них спільне та відмінне, встановлювати зв'язки між ними й у результаті – визначати шляхи розв'язування, навіть у ситуації, яка для них невідома.

Ми націлювали вчителів розробляти завдання, які покажуть школярам, як може виявитися вміння «продовжувати ряд чисел» у життєвій ситуації. Наведемо зразки таких задач:

Андрійко живе в квартирі № 300. На поверсі розміщено ще 5 квартир. Які можуть бути номери в цих квартирах?

Як дізнатися на якому поверсі розташована квартира № 168, якщо на входних дверях у під'їзд висить табличка кв. № 141–176, а зайшовши в будинок, ви дізналися, що на поверсі 4 квартири?

Завдання, які відображають реальні життєві ситуації або є гіпотетично наближеними до них, посіли чільне місце серед завдань, які розв'язувалися на уроках математики.

Формуванню в учнів логічного складника математичної компетентності і завдання з логічним навантаженням сприяють ребуси, головоломки тощо.

Опишемо методику їх використання на уроках математики в початковій школі.

Після вивчення правил множення і ділення числа на 1 варто запропонувати учням завдання *розшифруй ребуси*. На дошці запис:

$$\begin{array}{l} \triangle \cdot \triangle = \triangle \\ \triangle + \triangle = \square \\ \square + \triangle = \bigcirc \end{array}$$

Завдання: *розшифруй запис, якщо в рядках кожна фігура замінює число від 1 до 3.*

Методичний коментар: варто спочатку запропонувати учням самим розв'язати ребус. Можливо, знайдуться такі, що зможуть відновити запис. Проте в обох випадках варто озвучити кожний крок міркування:

– Розглянемо перший рядок. Якими фігурами зашифровані числа? (Трикутниками.)

– Скільки трикутників у цьому прикладі? (Три.)

– Що це значить? (Що всі три числа однакові.)

– Яким із запропонованих чисел можна замінити трикутник? Діти з'ясовують, що це може бути тільки число 1.

На дошці поряд із ребусом з'являється запис $1 \cdot 1 = 1$

Другий приклад учням розв'язати дуже легко: замість трикутників записують одиниці. Наголошуємо, що на етапі ознайомлення з таким видом завдань обов'язково проговорюється, чому саме ці числа – оскільки в попередньому прикладі ми з'ясували, що трикутником позначається число 1. Поряд із ребусом з'являється запис: $1 + 1 = 2$. Зрозуміло, що двійка позначена прямокутником. Аналогічні міркування висловлюються й під час розшифрування третього рядка.

Наступні завдання цього виду ускладнюються: розшифруй запис, якщо в рядках кожна фігура замінює число від 1 до 5.

$$\begin{array}{l} \square \cdot \square = \square \\ \square + \square + \square = \triangle \\ \diamond : \bigcirc = \bigcirc \\ \diamond + \square = \square \\ \square - \bigcirc = \triangle \end{array}$$

Ці вправи є підготовчими до розшифрування ребусів, в яких не вказано, які числа зашифровано.

Розшифруй записи:

$$\square + \square = \square \cdot \square$$

$$\triangle + \bigcirc = \diamond$$

$$\square + \square = \triangle$$

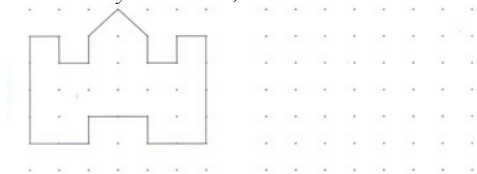
$$\square + \triangle = \bigcirc$$

Змістова лінія «Геометричні фігури» також має великий потенціал для розвитку логічної компетенції молодшого школяра. Вміння класифікувати фігури, конструювати нові фігури з відомих фігур, впізнавати навколишні предмети (об'єкти) за описом їхньої форми, впізнавати геометричні фігури за їх описом, визначати форму об'єкта, вид фігури, описувати фігуру (визначати суттєві ознаки), порівнювати предмети за розміром різними способами, відтворювати фігуру з складеними і містять розумові операції аналізу, синтезу, порівняння та ін.

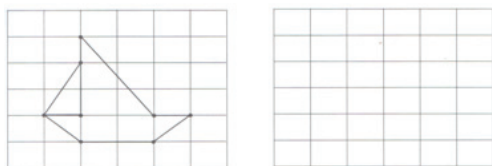
Наведемо приклади завдань, які використовувалися в експериментальних класах.

Для розвитку вміння аналізувати об'єкти, висувати припущення, перевіряти їх на практиці пропонувалися завдання виду «відтвори фігуру»

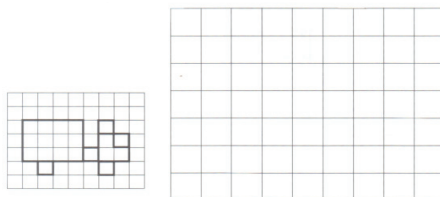
На аркуші, розміченому точками, за допомогою лінійки відтвори фігуру:



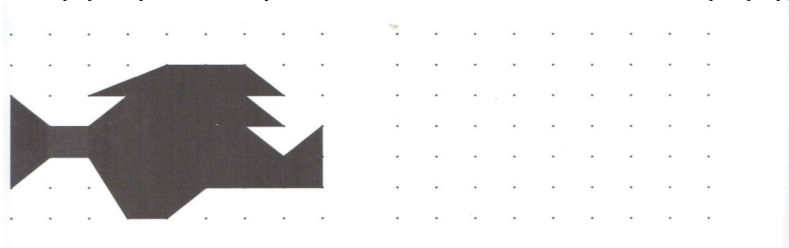
На аркуші в клітинку за допомогою лінійки відтвори фігуру:



За допомогою лінійки відтвори малюнок у клітинках іншого розміру:



На аркуші, розміченому точками, за допомогою лінійки відтвори фігуру:



На малюнку точками позначено вершини квадрата. Познач усі вершини цього квадрата і накресли його.



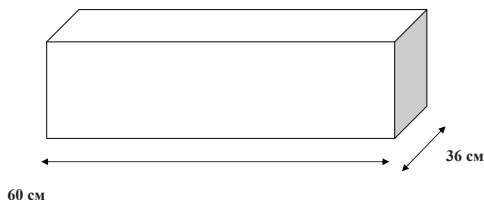
Моніторинг процесу впровадження розробленої системи вправ підтвердив нашу гіпотезу, що завдання такого виду позитивно впливають на формування логічної складника математичної компетентності і при цьому відбуваються повторення й узагальнення геометричних знань і умінь.

Потенціал змістової лінії «Величини» для розвитку логічного складника математичної компетентності виявляється у вмінні порівнювати одиниці виміру величин, заміні менших одиниць виміру більшими і навпаки, знанні формул для обчислення периметра, площі, швидкості, умінні будувати математичну модель.

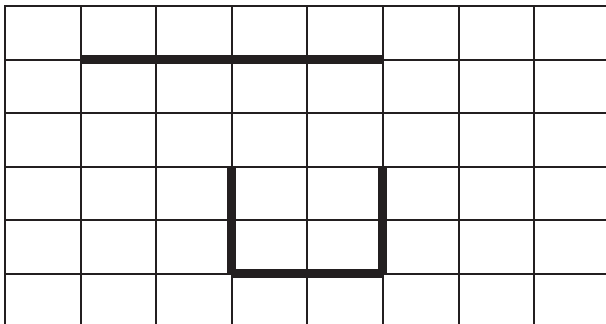
Наведемо зразки завдань змістової лінії «Величини».

1. Хурма запакована у коробки. Середній діаметр плоду дорівнює 6 см. Коробка для пакування має довжину 60 см, ширину 36 см. Вкажіть кількість плодів, які можна запакувати в цю коробку.

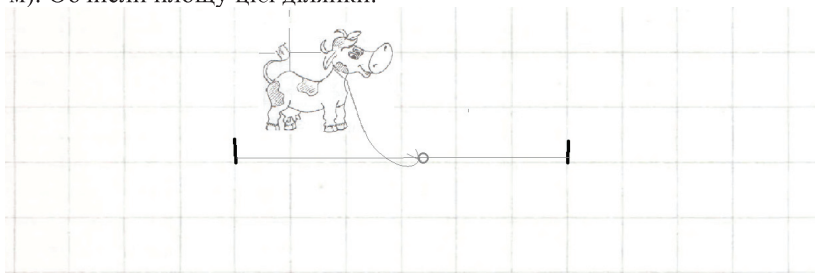
- а) 10
- б) 60
- в) 16
- г) 96



2. Площа кожного квадрата сітки дорівнює 1 см^2 . На сітці зображена частина фігури. Проведи відрізки так, щоб вийшла замкнена фігура, площа якої дорівнює 13 см^2



3. На пасовищі прив'язана корова. Мотузка з кільцем рухається по тросу, закріпленому на кілочках. Довжина мотузки – 3 м. Відстань між кілочками – 6 м. Намалюй ділянку, на якій може пастися корова. (1 клітинка дорівнює 1 м). Обчисли площу цієї ділянки.



4. На 4 залізничних платформ потрібно розмістити 8 вантажних контейнерів масою відповідно 25, 17, 13, 21, 18, 23, 19, 20 т. Напиши три можливі варіанти розміщення, якщо відомо, що вантажомісткість однієї платформи 40 т.

5. Із Києва до Харкова вирушив швидкісний поїзд зі швидкістю 120 км/год . Швидкість поїзда, який їхав назустріч, – 100 км/год . Яка відстань буде між ними за 1 год до зустрічі?

6. Визнач, якими величинами користувалися під час вимірювання. Закінчи речення:

Висота гори Говерла 2 061 ____

Довжина стола 90 ____

Маса індика 14 ____

Тривалість уроку 45 ____

7. У таблиці показано час початку трансляції мультфільмів. Останні два записи стерлися. Поміркуй, о котрій годині розпочнуться четвертий і п'ятий сенси, і запиши в таблицю.

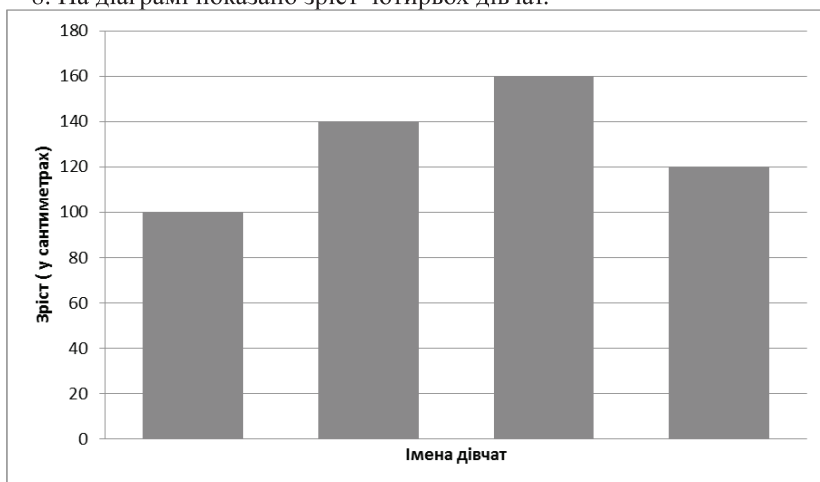
Трансляція мультфільмів

Перший сенс
Другий сенс
Третій сеанс
Четвертий сеанс
П'ятий сеанс

Час початку трансляції

10 год 30 хв
12 год
13 год 30 хв

8. На діаграмі показано зріст чотирьох дівчат.



Імена дівчат на діаграмі не вказано. Відомо, що Марійка – найвища, Тетянка – найменша, Даринка вища за Наталку. Який зріст у Наталки?

Всі наведені зразки завдань, які використовувалися в експериментальному навчанні, – яскравий приклад того, що найприродніше формувати логічну компетентність учнів на уроках математики, тому що саме в цих навчальному предметі логічні форми і відношення постають у найчистішому вигляді.

Під час експерименту встановлено, що логічні завдання мають пронизувати весь зміст курсу математики й обов'язково застосовуватися на кожному уроці.

Висновок: на підставі визначеного змісту логічної компетентності, вимог до рівня досягнень випускника початкової ланки освіти, дидактичних принципів навчання визначено методи формування логічної складової предметної математичної компетентності, а саме: евристичний, дослідницький та проблемно-пошуковий. За допомогою евристичного методу учні залучаються до процесу «відкриття» нових знань – понять, закономірностей, способів. Дослідницький метод забезпечує оволодіння способами наукового пізнання, формування у дітей здатності до творчої діяльності та потреби в ній.

Основним методом формування логічної компетентності має стати метод навчання в діяльності (проблемно-пошуковий), спрямований на розв'язання учнем навчальної проблеми (задачі), в якому засвоєння знань розглядають спільно з етапами засвоєння діяльності, тобто поєднується навчальна діяльність учнів із їх пізнавальною діяльністю.

Тільки під час пошуку розв'язання проблемної ситуації встановлюються міжпредметні зв'язки й інтегрується матеріал із різних змістових ліній, необхідних для розв'язання поставленої задачі, задіяне логічне мислення, яке передбачає вміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати тощо. Розвивається інтуїція, яка допомагає висувати найсміливіші гіпотези, і водночас формуються особистісно-цінні якості: розуміння того, що в житті не буває миттєвих і тільки правильних відповідей; правильну відповідь можна знайти, тільки аналізуючи конкретну ситуацію; розуміння того, що кожен має право на помилку; толерантне ставлення до оточення.

У процесі проведеного експерименту було визначено, що використання в навчальному процесі висвітленої методики є дієвим інструментом формування логічної складової математичної компетентності молодших школярів.

Література

1. *Байбара Т. М.* Компетентнісний підхід в початковій освіті: теоретичні засади / Тетяна Байбара // Початкова школа. — 2010. — №8.
2. *Бібік Н. М.* Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти / Надія Бібік // Науковий часопис НПУ ім. Михайла Драгоманова. Серія 17. — 2010. — Вип. 17.
3. *Варламова Т. П.* Формирование логической компетентности у учащихся 5–6 классов в процессе обучения математике : дис. канд. пед. наук / Татьяна Варламова. — Красноярск, 2006. — 195с.
4. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua>.
5. *Книш С. М.* Геометричні завдання для 1 класу: Зошит з математики / С. М. Книш, Л. П. Кочина. — К. : Віпол, 2004. — 48 с.
6. Навчальні програми для загальноосвітніх навч. закл. із навчанням українською мовою. 1–4 класи. — К. : Освіта, 2011.
7. *Паршукова Н. Б.* Создание и использование виртуальной лаборатории как средства формирования предметной компетенции по геометрии у учащихся основной школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Наталия Паршукова. — Екатеринбург, 2009. — 205 с.
8. *Савченко О. Я.* Компетентнісна спрямованість нових навчальних програм для початкової школи / О. Я. Савченко // Початкова школа. — 2012. — №8. — С. 1–6.
9. *Савченко О. Я.* Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти / Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / О. Я. Савченко ; за заг. ред. О. В. Овчарук. — К. : К.І.С., 2005.
10. *Скворцова С. О.* Онопрієнко О. В. Коментар до навчальної програми з математики / С. О. Скворцова, О. В. Онопрієнко // Учитель початкової школи. — 2012. — №1.

2.5. Формування соціальної компетентності молодших школярів як предметної

Н. М. Бібік

Діалектична оцінка напрацьованого з досліджуваної проблеми свідчить про її тісний зв'язок і взаємозумовленість із змінами пріоритетів в суспільстві і освіті.

У контексті реалізації компетентнісного підходу з'являються передумови для цілеспрямованого формування соціальності учнів, використання інструментарію рольового і імітаційного моделювання життєвих ситуацій, з якими зустрінеться молодший школяр у соціумі.

Формувальний експеримент проводився протягом 2011–2013 навчальних років. Його метою було створення методики формування соціальної компетентності молодших школярів у процесі засвоєння програмового змісту предмета «Я у світі».

Для цієї роботи виділялись щороку 7 експериментальних і 7 контрольних класів, які характеризувались приблизно однаковими якісними й кількісними показниками за підсумками констатувального зрізу.

Враховуючи вимоги до організації дидактичного експерименту, ми прагнули до нівелювання постійно діючих факторів, які впливають на результативність дослідницького процесу.

Тому експериментальні і контрольні класи добирались із урахуванням наявності відносно однакових умов (рівна кількість сільських і міських шкіл, їх оснащеність; забезпеченість педагогічними кадрами та ін.).

У процесі експериментальної роботи використовувались різні джерела накопичення інформації: продовжувалось вивчення теоретичного матеріалу, проводились спостереження за ходом навчання, аналізувалась участь учнів в пізнавальному процесі, прийоми роботи вчителя та ін. Однак основним джерелом одержання фактичних даних були матеріали формувального експерименту, який передбачав внесення в навчальний процес спеціальних змін. У розробці його методики враховувались теоретичні принципи розвивального компетентнісно орієнтованого навчання. Вимоги до побудови експерименту такого типу містяться в роботах Ю. К. Бабанського, С. У. Гончаренка, Л. В. Занкова, І. Я. Лернера, О. Я. Савченко.

Зокрема, про генетико-моделюючий характер формувального експерименту, оскільки в ньому має втілюватись єдність розвитку дітей з їхнім вихованням і навчанням. Він має передбачати конструювання нових навчальних програм навчання і виховання, способів їх реалізації.

Водночас експериментальне навчання при цьому має здійснюватись не як просте пристосування до наявного, а як використання в спілкуванні засобів, які формують новий рівень якості, у нашому випадку соціальної компетентності учнів.

Для проведення формувального експерименту було розроблено матеріали для вчителів (програми, календарне планування змісту предмета, мето-

дичні посібники, методичні рекомендації до предмета «Я у світі»), у яких охарактеризовано пізнавальний матеріал кожного заняття й розкрито можливі види діяльності, спрямовані на його засвоєння: підручники, навчальні посібники, наочний матеріал для учнів, які об'єктивували визначені умови формування соціальної компетентності учнів.

Відповідно з гіпотезою дослідження принципова відмінність методики формування полягала в реалізації умов прямого й опосередкованого впливу на досліджувану якість, що передбачало:

- використання змісту навчального матеріалу, який забезпечував доступність розуміння учнями зв'язків в суспільному житті;
- включення в експериментальний процес різноманітних прийомів, які б забезпечували зв'язок пізнавального матеріалу з життєвою практикою учнів;
- застосування комплексу методичних засобів, компенсаторні властивості яких сприяли зацікавленій участі школярів у навчанні.

Основою методичної реалізації виділених положень стала організація цілеспрямованого пізнання учнями розробленого програмового змісту відповідно з рівнями розвитку їхньої соціальності, які було виявлено в процесі констатувального експерименту.

Експериментальне дослідження проводилось *поетапно*. У ньому забезпечувалось послідовне просування від теоретичного задуму до його методичного втілення, а потім до експериментування й узагальнення результатів, що, в цілому, відповідає логіці формувального експерименту.

На *першому етапі* виокремлювались групи експериментальних і контрольних класів для вивчення порівняльної ефективності розробленої методики.

На цьому етапі здійснювалась теоретико-практична підготовка вчителів на засіданнях шкіл передового педагогічного досвіду, методичних об'єднаннях, семінарах і курсах підвищення кваліфікації вчителів.

Робота з учителями будувалась на діагностичній основі, тобто розглядались питання, у розв'язанні яких учителі відчували утруднення.

Безумовно, робота з учителями враховувала дані констатувального вивчення готовності до формування соціальної компетентності в молодших школярів і відповідно спрямовувалась на оволодіння його компонентами: комунікативним, когнітивним, поведінковим, ціннісним.

Результати діагностувальної частини дослідження показали в цілому невисокий рівень усвідомлення вчителями значущості соціальної компетентності в структурі особистості школяра і оволодіння методичними прийомами його формування. Варто зазначити, що перші зримі успіхи в процесі педагогічної взаємодії, спостереження уроків-майстрів, зорієнтованих на компетентнісно орієнтоване забезпечення навчально-виховного процесу, відчутно змінили ставлення вчителів-експериментаторів до формувальної діяльності.

Тільки після того, як учасники семінарів, дискусій відчули потребу в експериментальній роботі, ініціативно поставились до факту дослідження, необхідності оволодіння прийомами діагностики соціальної компетентності, методикою керівництва його формуванням, вони мали змогу його розпочати як вчителі-експериментатори.

Метою *другого етапу* була реалізація педагогічно обґрунтованої системи формування соціальної компетентності молодших школярів. Цей період був тривалим, за час його проведення підготовлено навчально-методичне забезпечення експерименту:

- програми з предмета «Я у світі»;
- підручники й навчальні посібники для учнів, зошит з друкованою основою;

- методичні посібники для вчителів до уроків «Я у світі» для 3-4 класів; На *третьому*, завершальному етапі, аналізувались проміжні дані. Розглянемо процес експериментальної роботи.

Вихідною умовою стало конструювання предмета «Я і Україна»

Цільове призначення предмета – організувати адекватне освоєння дитиною молодшого шкільного віку реального світу у його зв'язках

і залежностях, створити базу для практичної діяльності учнів, їх різнобічного розвитку.

Оскільки зміст предмета «Я у світі» має об'єктивно міжпредметний характер, у його конструюванні важливо було забезпечити самостійне значення, оригінальний зміст, який би не дублював соціального й науково-пізнавального матеріалу інших навчальних предметів.

Водночас він має стати ядром виховного впливу на особистість дитини і бути органічно пов'язаним із системою знань, які передбачені іншими предметами, програмою позакласної діяльності, що забезпечить різнобічність, перспективність навчання, виховання і розвитку молодших школярів.

Методична нестандартність мала попередити перевантаження дітей, створити позитивний фон навчання, стимулювати появу інтересу дітей до пізнання соціального світу, себе й інших людей. Крім того, введення такого предмета допомагала розвантажити інші дисципліни від вирішення питань, які не мають до них безпосереднього стосунку (культура поведінки, правопорушення і відповідальність за них), давало змогу сконцентрувати більше уваги на специфічних завданнях кожного предмета (формування обчислювальних навичок, оволодіння технікою читання та ін.).

Дидактико-методична організація виділеного в програмі фактичного матеріалу з предмета «Я у світі» реалізувалося на засадах таких принципів:

- концентризму, який дав можливість пов'язувати відоме і невідоме, поступово ускладнювати навчальний матеріал, розвивати, розширювати, систематизувати уявлення дітей про явища реального світу; набувати досвіду взаємин з іншими людьми, вправляти у певних уміннях і навичках

- послідовності у залученні матеріалу, який давав змогу поступово накопичувати враження у кількох напрямках і з різних джерел, вести дітей від локальних і часткових до тематичних узагальнень

- простого до складного, від відомого до маловідомого, що дає можливість поступово розширювати, збагачувати зміст матеріалу кожної теми, забезпечувати поетапність у формуванні понять, уявлень

- здійснення зв'язку змісту з навколишнім життям, якому відводилося особливе важливе місце, тому що обмеженість життєвого досвіду дітей потребує постійного залучення й аналізу життєвих вражень

- забезпечення емоційності в засвоєнні навчального матеріалу, що передбачає викликання й зміцнення різноманітних виявів почуттів у процесі засвоєння змісту, реалізацію почуття у вчинках, у діяльності

- активності та самостійності учнів в оволодінні програмним матеріалом, який став основою для забезпечення свідомості засвоєння змісту, доцільності організації елементарної пошукової діяльності.

Кожна тема має наскрізний характер у 3-му і 4-му класі відрізняється обсягом і складністю змісту.

Змістове наповнення курсу зосереджувало третьокласників на усвідомленні суті взаємовідносин людини і суспільства, набутті демократичних цінностей, адекватному випробовуванні різноманітних соціальних ролей, засвоєнні поведінкових еталонів.

Тема «Людина» вводила дитину в світ власного «Я», допомагала усвідомити неповторність кожної людини, зумовлюючи бажання й потребу пізнавати себе й навколишній світ за допомогою органів чуття, розуміння цінності людського життя і взаємин між людьми, які передбачають чесність, доброту, відповідальність тощо.

Тема «Людина серед людей» давала змогу поставити дитину в різноманітні ситуації, де вона може вправлятися в культурі спілкування з різними людьми, адекватно реагувати на вчинки та слова своїх ровесників, батьків, сусідів, чужих людей.

Соціальний розвиток потребував особливої уваги. Недостатньо ознайомити дитину з правилами поведінки й людського спілкування. Потрібно формувати її моральні якості, розвивати моральну стійкість до негативних і несприятливих умов, з якими вона може зіткнутися.

Теми «Людина в суспільстві» і «Людина і світ» розширюють й уточнюють знання дітей про місце їхнього проживання, формують уявлення про Україну як незалежну державу, символи нашої держави, її місце серед незалежних країн.

Ці теми висвітлюють питання, що сприяли оволодінню дітьми історико-культурним досвідом українців, формуванню національної самосвідомості, кращих рис характеру нашого народу: доброта, милосердя, щедрість, доброзичливість, скромність, працьовитість тощо; толерантному ставленню до інших поглядів, культур, звичаїв.

Україна, її державотворчі цінності, вироблення громадянських почуттів – ці елементи змісту є першорядними, що задають мету реалізації програми. Видатні постаті, відомі люди, патріотично спрямовані, що вміють переборювати життєві труднощі і йдуть до власної мети, – стають зразком для вироблення в учнів власних життєвих стратегій.

Порівняно з попереднім варіантом предмета питома вага етико-правової тематики третьокласників більша, що дозволить у 5-6-х класах логічно вводити новий курс етичного спрямування.

У змісті предмета, крім *раціонально-понятійних компонентів*, широко представлено *емоційні*, що передбачають оцінну діяльність учнів, вибіркове ставлення до об'єкта діяльності, самовираження, самооцінку, відгук на почуте і побачене тощо.

Конкретні знання постають як засіб пізнання світу і життєтворчості, а не як кінцева мета. Тому основним завданням є забезпечення активної позиції учня у набутті особистісних цінностей. А через них – суспільно значущих.

Формування особистісно значущої картини світу здійснюється за рахунок максимальної опори на життєвий досвід, який розвивається у процесі взаємодії учня з навколишнім світом. Це стає можливим лише за умови створення такого соціокультурного середовища, в якому учні мають змогу пропустити через себе норми, приписи, правила, які прийняті в суспільному житті.

Тому важливо було практикувати розгляд світу і його подій під різними кутами зору, з різних рольових позицій: свідка подій; учасника; того, хто сумнівається; того, хто не сумнівається; історика; учня; вчителя; директора та ін.

Постійна зміна ролей зумовлює широту поглядів на світ людей, вчинків, поведінки, дозволяє їх розглядати як взаємозумовлені, залежні одне від одного, створює умови для координації різних позицій.

Важливо було також всіляко заохочувати звернення учня до власного «Я», до використання життєвого досвіду, до спроб, подолання труднощів, творення нового знання.

Формування суб'єктної позиції учня, яка є домінуючою тенденцією в освіті, розглядаємо не тільки з точки зору досягнень цілей, але й в широкому соціокультурному контексті. Так, набуті учнем у навчанні здатності прогнозувати наслідки своєї поведінки, шукати нові способи розв'язання проблем, мати власну точку зору – переносяться потім на життєві обставини.

Мотиваційне підкріплення навчання учні одержували, коли вони мали змогу бути почутими, коли переживали ситуації успіху, були поставлені в ситуацію вибору змісту, форм діяльності, виду завдань і партнерів для їх виконання з позицій конструкторів знань, а не пасивних спостерігачів.

Послідовне мотивування кожного етапу уроку – необхідний засіб активізації дітей, збудження інтересу до навчальної діяльності. Адже чим молод-

ший школяр, тим частіше виникає потреба в підкріпленні мети діяльності, активізації внутрішніх сил дитини в переборенні пізнавальних труднощів.

Для учителя ця вимога означала пошук опорних мотивів для конкретних учнів, питань і проблем, завдяки яким може формуватись у кожному випадку власний смисл виучуваного.

Безумовно, необхідним елементом побудови навчального процесу було підтримуюче *оцінювання діяльності учнів*, створення ситуацій успіху в процесі оволодіння програмовим матеріалом. Об'єктивність оцінки, її еквівалентність знанням дитина не завжди може усвідомити. Учні роблять перші кроки у самопізнанні, їм властива імпульсивна активність; не завжди знання збігаються з поведінкою.

Гнучкість педагогічної позиції – одна з істотних умов проведення уроків предмета «Я у світі», оскільки спілкування з молодшими школярами потребує від учителя великого динамізму, уміння перевтілюватися, одночасно сприймати реакції всіх і кожного. Необхідно вчасно підтримувати успіхи дітей, сприяти результативному навчанню.

Предметно-тематична організація змісту допомагає школяреві найбільш цілеспрямовано розглянути себе у взаємозв'язку і взаємозумовленні з іншими компонентами світу в системах:

«Я» – «Я»; «Я» – інша людина; «Я» – суспільство; «Я» – світ.

У третьому і четвертому класах зміст залежностей у кожній із названих систем ускладнюється, збагачується частка самостійності учнів у засвоєнні програмового змісту. У моделі розвитку особистості Л. С. Виготський подає ідеальну картину будь-якого пізнання: дитина рухається від залежності до самостійності. Саме цей напрям важливо було методично розгорнути під час опрацювання предмета за такими етапами.

1. *Діагностичний* (Хто я і який я? Яким є інший? Чим відрізняється від мене? Що таке добро – зло? і т.д.). На цьому етапі робиться своєрідний зріз наявного капіталу знань учня про себе, інших, навколишній світ. Пізнати себе – цю роботу не можна передоручити іншому. Тому чим більше вправ на осмислення себе, своїх перспектив, тим гнучкішою і еластичнішою стає психіка дитини, тим успішніше вона входить у соціальні зв'язки.

• 2. *Функціональний, або операційний*, коли висуваються гіпотези про об'єкт пізнання, розв'язуються прогностичні задачі; Придумайте іншу кінцівку цієї історії...

- Візьміть інтерв'ю в учня, який...
- Знайдіть докази «за» і «проти»...
- Висуньте припущення про те, що могло б статися, якби...
- Зробіть діараму улюбленої сцени на столі...
- Перелічіть причини, чому сподобалось і чому не сподобалось...
- Організуйте аукціон добрих справ...
- Вигадайте нове призначення для...

- Напишіть оголошення про...
- Придумайте рекламу...
- Пошійте костюм для улюбленого героя.
- Придумайте автомобіль для улюбленого героя.

З урахуванням специфіки програмового матеріалу кожної теми з предметів «Я у світі», і відповідно до дидактичних умов забезпечення процесу формування соціальної компетентності учнів була змодельована їхня навчальна діяльність.

Зміст експериментального матеріалу забезпечував безперервність цілеспрямованого педагогічного впливу на досліджувану якість, вивчення її проявів в різноманітних навчальних ситуаціях протягом року.

У *контрольних* класах досліджувана якість формувалась без втручання експериментатора – в умовах стихійного педагогічного досвіду, де застосування педагогічних засобів впливу здійснювалось епізодично.

Однак і в контрольних класах (тут навчання теж відслідковувалось нами) творчі вчителі прагнули забезпечити емоційність навчання, попередити перевантаження учнів шляхом широкого використання методів чуттєвого пізнання навколишнього світу, практичних вправлянь, раціонального чергування різноманітних видів діяльності та ін. З метою забезпечення зв'язку засвоюваного матеріалу з життєвим досвідом учнів включались ситуації інтелектуальних утруднень, розв'язання різноманітних розумових задач.

Одним із найважливіших засобів реалізації розробленої методики було включення пізнавальних завдань. Основу їх типології складають етапи продуктивних змін пізнавальних процесів: рух думки від виділення зовнішніх властивостей окремих об'єктів до встановлення зв'язків і залежностей між ними, пошуку причин і наслідків в соціальних процесах.

Основною вимогою до змістового аспекту таких завдань була орієнтація на досвід дитини: «набутий раніше досвід, який стосується цього завдання, становить ніби передумову його розв'язання. Мисленнєвий процес виникає тоді, коли поставлене завдання вимагає від дитини перегрупування наявних знань, їх використання в конкретному випадку». Однак попередній досвід, як свідчать спостереження, дає змогу реалізувати завдання пізнавального орієнтування, якщо він використовується для пошуку нового, пізнання невідомого. Тому до завдань цього типу висувалась вимога спрямувати сприймання дітей на пошуки нового об'єкта серед відомих або виявлення його нових ознак.

Набуття дітьми досвіду розв'язання завдань у наочно-дійовому плані створювало основу встановлення елементарних зв'язків між окремими предметами, явищами, виявлення причинно-наслідкових зв'язків, узагальнення наявних знань у сфері набуття соціального досвіду.

Як доводить практика, часто перешкодою до результативного, компетентнісно орієнтованого навчання є відмінності в інформованості учнів у

різних галузях знань, життєвих обставинах тощо. Тому дослідники, вчителі вказують на важливість *ситуації аперцепції* або звернення до *життєвого досвіду* учнів. Правильне відображення взаємозв'язку між двома або більше об'єктами як єдиного цілого дає можливість послідовно підводити учнів до розуміння досить складних зв'язків і відношень. Спрямовуючи думку учнів на ще непізнане, звертаючи увагу на ті аспекти явищ, які залишилися непомітними, учитель сприяє тому, що новизна результатів пізнавальної діяльності викликає емоційні переживання.

Важливу роль у методиці виявлення життєвого досвіду дітей належить *пізнавальним запитанням*, а також живому спілкуванню з дітьми, в процесі якого учитель має змогу безпосередньо спостерігати за дітьми, знайомитись з їхніми потребами, стежити за їх динамікою.

Дослідники врахування життєвого досвіду дітей (Н.Д. Лушников, А.П. Алексеева) показують необхідність розробки спеціальних питань до завдань. Виходячи з завдань нашого дослідження, було розроблено перелік *репродуктивно-мнемічних* запитань для з'ясування до навчальних уявлень дітей на етапі сприйняття матеріалу і *репродуктивно-пізнавальних*, що використовувались на етапі осмислення дитиною нових знань, порівняння з минулим досвідом, зіставлення з новими спостереженнями і підводять дітей до елементарних узагальнень. Дидактична функція цих запитань полягла у збудженні інтересу учнів до нового матеріалу, нових фактів, явищ, забезпечення їх зв'язку з соціальною практикою.

Установлена доцільність *пізнавальних завдань* й для оволодіння узагальненими способами дій. Дуже важливо, що у цьому процесі формується розуміння необхідності розглядати будь-які предмети в зв'язку з іншими через включення їх у нові зв'язки і відношення. У дітей виникає установка на пошук внутрішніх зв'язків, визначається спрямованість пізнавальної діяльності на важливі сторони діяльності; забезпечуються відображення властивостей предметів, явищ, їх поєднання в єдине ціле.

Ми вважали, що їх має бути достатньо і для окреслення показників дидактичної системи завдань. Так, в узагальненому вигляді було визначено такі показники:

- повнота охоплення провідних уявлень і понять з кожної теми і предметних дій в істотних, соціально важливих ситуаціях;
- поступове зростання доступної складності і труднощі завдань, спрямоване на забезпечення успіху учнів в оволодінні соціально значущим змістом;
- включення у систему завдань навчальних умінь надпредметного змісту, що забезпечувало орієнтацію учнів на спосіб здобування знань;
- оригінальність форми, що надавала можливість самовияву учнів.

Завдання на виявлення зв'язків, залежностей використовувалися переважно під час осмислення матеріалу, його сортування, встановлення зв'язку з раніше вивченим. Вони вимагали від учнів умінь визначати внутрішні

властивості предметів, розглядати їх у зв'язку з іншими через включення в нові зв'язки і відношення: Хто працює вдень? Хто працює вночі? Де помилився художник? (переплутав інструмент, одяг, транспорт, дорожні знаки). Які з цих предметів можна брати в школу, а які не можна? Кому потрібні ці речі (обцецьки, молоток, скрипка, ополоник, ручка, пензлі тощо)?

Оволодіваючи пізнавальними операціями, учні поступово готувалися до розв'язань завдань *на встановлення причинно-наслідкових зв'язків*. Це сприяло оволодінню вмінням узагальнювати й конкретизувати причинні зв'язки, бачити загальне й відмінне в явищах, з'ясовувати, що з чим пов'язане, що від чого залежить. Наприклад: Що може трапитись з цими дітьми? (на основі сюжетних малюнків про поведінку дітей на вулиці, випадки правопорушень). Чому так не буває? (Розв'язати алогізм).

Завдання такого типу розраховані на те, щоб спрямувати мислення учнів на усвідомлення способів діяльності: як краще відповісти на поставлені завдання? Як можна сказати інакше? Як довести правильність відповіді?

Методика організації діяльності учнів у розв'язання пізнавальних завдань передбачала послідовне нарощування їх складності, оскільки основний спосіб навчити розв'язувати завдання полягав в доборі завдань різного ступеня складності, а критерієм у визначенні послідовності завдань має бути з'ясування тих, які лежать у зоні найближчого розвитку учнів.

Цілеспрямоване ускладнення пізнавальних завдань, на думку дослідників, сприяє перенесенню засвоєних знань і способів діяльності з одних тем на інші, посилюючи усвідомлення учнями смислу їх діяльності, користі знань, для використання в соціальній практиці.

Згідно з викладеними вимогами, включення завдань у процес формування соціальної компетентності мало передбачати поступове ускладнення матеріалу за змістом і способами його засвоєння у межах кожного заняття, теми, розділу в цілому. Складність *змісту* зростала, починаючи від включення одиничних конкретних фактів, явищ до засвоєння матеріалу, який вимагає встановлення доступних зв'язків, залежностей, відношень.

Операційне ускладнення завдань полягало в просуванні учнів від умінь аналізувати об'єкти, формулювати одиничні судження про зв'язки й залежності, що існують у соціальному світі, які можна безпосередньо спостерігати – до суджень, що відбивають внутрішні залежності, вимагають розв'язання в логічному плані.

Таким чином, у ході керування розв'язанням учнями пізнавальних завдань принцип їх поступового ускладнення в змістово-операційному плані дозволив залучати в навчальний процес не лише завдання різних типів, а й різного ступеня складності.

Повний перелік був опублікований у формі зошита з друкованою основою.

Для прикладу наведемо завдання з теми: «Людина серед людей»:

Познач червоним, де правопорушення, а іншим кольором — де пустощі.

- Залізити в чужу машину
- Надути жабу так, щоб вона луснула
- Спалити кнопку виклику в ліфті
- Зіпсувати бібліотечну книжку
- Підглянути в щілину до сусідів

2 Познач, від чого відмовишся, якщо тобі запропонують.

- ☐ галасувати під вікнами
- ☐ вимагати гроші в однокласника
- ☐ взяти чужий велосипед
- ☐ повернути загублений мобільник
- ☐ захищати тварин



ВАРІАНТ 2 Прізвище, ім'я: _____

1 Познач червоним, де правопорушення, а іншим кольором — де пустощі.

- ☐ кинути камінь у вікно
- ☐ розмалювати стіни в під'їзді
- ☐ підкинути ногою кошеня
- ☐ знайти плеєр і не віддати його господарю
- ☐ приклеїти жуйку до стільця

Тест 14. Правопорушення

1 З'єднай лініями знаки та їх значення.

Кожна дитина має право на:



любов і піклування



медичну допомогу



відпочинок і дозвілля



захист від образи

Основою просування учнів за рівнями соціальної компетентності мало стати збільшення питомої ваги завдань, вправ, які робили школяра суб'єктом навчальної праці. Це, передовсім, робота спрямована на висунення й утримання мети діяльності, переборення перешкод в її досягненні; прагнення до інтелектуальних переживань, виконання дій, прийомів, які допомагають усвідомленню результатів діяльності, їх оцінці; формування готовності до самостійної діяльності, до праці в умовах вибору. Як бачимо, важливою умовою реалізації експериментальних умов було спрямування дитини не лише до одержання конкретного результату, а до пошуку способів його досягнення, встановлення істотних зв'язків у змісті предметної діяльності. «Якщо ще в молодшому шкільному віці таке прагнення відповідним чином не сформоване, то в перспективі ні старанність, ні добросовісність не зможуть стати психологічним джерелом радісного й ефективного навчання».

Першорядну роль у процесі формування пізнавальної компетентності молодших школярів відіграє, як уже зазначалося, їх уміння учитися, насамперед, наполегливість у досягненні *мети*.

Учені зазначають, що мета, висунена самим учнем, посилює мотивацію, створює позитивний фон і утримується довше, у більшості випадків протягом усієї діяльності. Мета, яка подається ззовні, викликає меншу активність дитини, вона наділена меншою мотиваційною силою, і молодший школяр швидко втрачає її. З огляду на сказане в експериментальних класах використовувалася методика, яка була спрямована на виділення й усвідомлення учнями діяльності.

Для цього передбачали такі етапи:

1) учень вербалізує мету, поставлену вчителем (щось дізнатись, чомусь навчитись);

- 2) міркує про її значення (навіщо і для чого це потрібно);
- 3) виділяє (спочатку з учителем) спроби досягнення мети (як роботи);
- 4) передбачає можливі труднощі у досягненні мети;
- 5) оцінює відповідність мети результату.

Для того, щоб «спрацювала» методика, насамперед необхідно було забезпечити чітку постановку мети учителем. З огляду на це було визначено варіанти мети до експериментальних уроків.

Прийняття учнем мети, її усвідомлення забезпечувалось вже випробуваними різноманітними прийомами: стаціонарні планшети «Сьогодні на уроці», наочний план уроку, (мотиваційна карта уроку, діагностичні тести (про що б я хотів дізнатися на цьому уроці, що я знаю з теми « »), чого я не знаю, а хочу знати) та ін.

Таким чином, в експериментальній методиці було реалізовано умови і ситуації, які зумовили потребу учня застосовувати одержані програмові знання, уміння, ставлення в соціальній практиці.

Вивчення ефективності методики означало виявлення ступеня її впливу на соціальну компетентність учня і поєднувалось із розв'язанням інших аспектів дидактико-методичного забезпечення навчально-виховного процесу в початковій школі, що дозволяло одержати підтвердження з різних джерел і одночасно простежити тенденції в соціальному розвитку молодших школярів.

Це дістало втілення в доборі завдань своєрідного експрес-контролю, які охоплювали усі теми предмета «Я у світі», передбачали варіативне виконання і спрямовувались на діагностику показників соціального розвитку молодших школярів.¹

Ці завдання передбачали охоплення усіх компонентів соціальної компетентності учнів і спрямовувались на виявлення знань і розуміння соціальних норм, громадянських обов'язків; формулювання суджень щодо власної поведінки і поведінки інших людей; встановлювати причини і наслідки вчинків у різноманітних ситуаціях. Водночас відстежувались за програмою педагогічних спостережень поведінкові аспекти соціальної компетентності в ситуаціях спілкування з дорослими і однолітками; застосування правил поведінки в школі і громадських місцях тощо.

З'ясувалось, що і в експериментальних, і в контрольних класах вимоги до засвоєння програмового змісту предмет «Я у світі» в цілому забезпечувались.

Водночас аналіз даних свідчить, що в контрольних класах переважає засвоєння когнітивного аспекту соціальної компетентності, що ставить обмежену зону досліджуваної якості, перевагу конкретних знань і уявлень.

Цілеспрямована робота в експериментальних класах виявила позитивний вплив на зародження в учнів особистісних смислів в пізнавальній діяльності, яка стосується освоєння соціальних об'єктів, вироблення до них

1 Бібік Н.М. Я у світі: 3 клас: експрес-контроль. – Х.: Вид. група «Основа»; 2014. – 64 с.

емоційно-ціннісного ставлення, розширення діапазону одержаних знань, застосування їх на практиці, що, своєю чергою, змінює характер пізнання, надає йому процесуальності.

Важливим свідченням набуття соціальної компетентності ми вважаємо уміння встановлювати зв'язки між причиною і наслідком власних вчинків і вчинків інших людей. Одержані дані засвідчили перевагу експериментальних класів над контрольними.

Хоча переваги експериментальної методики істотні, аналіз даних свідчить про необхідність забезпечення міжпредметних зв'язків у формуванні соціальної компетентності учнів, педагогічної підтримки процесу набуття соціального досвіду учнів у різних видах діяльності, починаючи з початку шкільного навчання.

Таким чином, вивчення результативності експериментальної роботи виявило її позитивний вплив на розвиток пізнавальних інтересів молодших школярів за всіма параметрами цієї якості.

2.6. Формування природничої компетентності молодших школярів у процесі навчання природознавчої складової курсу «Я і Україна»

І. В. Андрущенко

Для розроблення науково-методичного забезпечення формування природознавчої компетентності учнів початкових класів необхідно створити методику формувального експерименту, визначити ефективні способи встановлення рівнів сформованості природознавчої компетентності в учнів початкових класів.

Завдання формувального експерименту – з'ясувати ефективність розробленої методики формування природознавчої компетентності учнів початкових класів, яка охоплює:

- теоретичні засади формування природознавчої компетентності молодших школярів;
- структурні компоненти природознавчої компетентності, особливості природознавчої компетенцій;
- умови, за яких формування природознавчої компетентності буде ефективним;
- засоби формування природознавчої компетентності: форми організації навчально-виховного процесу, методи формування природознавчої компетентності, систему завдань для формування природознавчої компетентності й для виявлення рівнів її сформованості;
- коригування експериментальної методики відповідно до проміжних результатів формувального експерименту;
- кількісно-якісний аналіз проміжних результатів формувального експерименту.

Формувальний експеримент проводився шляхом апробації вчителями-експериментаторами:

- методики формування природознавчої компетентності, розробленої у формі узагальненого алгоритму діяльності та окремих фрагментів уроків;
- розробленої системи завдань та методики їх використання.

У процесі формувального експерименту використовуються методи:

- спостереження за діяльністю вчителів та учнів у процесі формування складових природознавчої компетентності;
- анкетування вчителів;
- аналіз виконання учнями перевірних завдань.

Відповідно до завдань індивідуального плану визначенотеоретичні засади формування природознавчої компетентності молодших школярів, зокрема:

1. Розкрито сутність природознавчої компетентності.

З цієї метою проаналізовано наявні підходи до визначення сутності понять «компетентність», «природознавча компетентність» (Т.М. Байбара, Н.М. Бібік, С.П. Бондар, О.І. Пометун, О.Я. Савченко, С. Трубачева, А.В. Хуторський, С.Є. Шишов та ін.).

На підставі аналізу результатів опрацьованої літератури, даних констатувального експерименту встановлено сутність поняття «природознавча компетентність» і запропоновано таке його визначення: «Природознавча компетентність – уміння учня застосовувати в дієво-практичній формі знання про природу, здатність учня розв'язувати доступні соціально й особистісно значущі практичні та пізнавальні проблемні задачі, пов'язані з реальними об'єктами природи у сфері відносин «людина – природа».

2. Визначено складові природознавчої компетентності.

Предметна природознавча компетентність формується в межах навчального предмета і представлена в Державному стандарті початкової освіти і в Типових навчальних програмах для 1–4-х класів як складової державних вимог щодо рівня загальноосвітньої підготовки учнів.

У визначенні складових названої компетентності ми орієнтувалися на дослідження Т.М. Байбари, Н.М. Бібік, О.І. Пометун, О.Я. Савченко та ін., які зауважують, що кожна компетентність побудована на поєднанні взаємовідповідних знань, умінь, навичок, ціннісних ставлень, поведінкових компонентів – усього того, що можна реалізувати у навчально-виховному процесі. Спираючись на це, ми виокремили складові природознавчої компетентності як предметної:

- знання про природу, її компоненти, розкриття зв'язків і залежностей у природі;
- способи навчальної й природознавчої діяльності, які засвоюються учнями у формі розумових і практичних умінь на основі знань;
- досвід самостійної природознавчої діяльності – уміння застосовувати набуті знання, сформовані практичні уміння і навички в конкретних

життєвих ситуаціях (учень копіює зразок, виконує за зразком, самостійно розв'язує життєві ситуації за аналогією, творчо підходить до їх розв'язання);

- емоційно-ціннісне ставлення до природознавчої діяльності.

3. Зважаючи на вікові можливості учнів початкових класів, зміст предмета «Я і Україна», його специфіку, вимоги до навчальних досягнень учнів визначено умови, за яких процес формування природознавчої компетентності учнів буде ефективним, а саме:

- постійне мотивування учнів до наукового світогляду, мислення, мовлення, спостережливості, допитливості й творчих здібностей, екологічної та санітарно-гігієнічної культури;

- урізноманітнення типології уроків (комбінований урок; урок-екскурсія; урок-подорож; урок-дослідження тощо) з урахуванням специфіки предмета;

- застосування практичних методів навчання на різних етапах уроку (спостереження, ігрові вправи, практичні дії, практичні роботи), методів взаємодіючого навчання (рольові ігри, робота в малих групах, в парах тощо) у поєднанні зі словесними методами навчання;

- використання розробленої системи завдань у процесі формування природознавчої компетентності;

- забезпечення змістових та мотиваційних зв'язків природознавства з навчальним матеріалом інших предметів початкової школи (читання, математика, образотворче мистецтво тощо);

- готовність учителя початкових класів до формування досвіду природознавчої діяльності учнів початкових класів; дотримання ним правил безпечної поведінки в природі, яких він має навчити своїх вихованців.

- співпраця вчителя з батьками, батьків з дітьми.

Природознавчі компетенції в навчально-виховному процесі відображають соціальне замовлення щодо рівня загальноосвітньої підготовки учнів початкових класів і є умовою реалізації особистісно орієнтованого навчання; становлять інтегральні характеристики якості підготовки школярів; формують досвід предметної діяльності учнів цієї вікової категорії; пов'язують теоретичні знання з їх практичним використанням; охоплюють реальні предмети, події, явища навколишнього середовища з метою цілеспрямованого застосування способів навчально-пізнавальної й природознавчої діяльності в конкретних ситуаціях (навчальних і життєвих).

До основних учнівських компетенцій з природознавства віднесено здатності:

- застосовувати набуті знання, уміння, життєвий досвід у конкретних навчальних і життєвих ситуаціях;

- виявляти і встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та функціональні залежності;

- співвідносити власну поведінку з поведінкою людей, з прийнятими нормами і системою загальнолюдських цінностей;

- спілкуватися, викладати власну позицію, захищати свої погляди, вислуховувати і брати до уваги думки інших;
- вести переговори і досягати згоди;
- аналізувати явища, події, життєві ситуації та оцінювати їхній вплив на навколишнє середовище;
- передбачати наслідки порушення правил поведінки у природі;
- приймати усвідомлені рішення щодо поведінки та вчинків, які сприяють збереженню навколишнього середовища;
- організовувати власну природоохоронну діяльність;
- здобувати знання про природу, культуру поведінки серед природи тощо.

Природознавча компетентність як предметна формується на змісті предмета «Я і Україна». В основу формування природознавчої компетентності покладено:

- результати навчання, або компетенції, зафіксовані в Державному стандарті, програмі з предмета «Я і Україна»;
- знання, набуті способи навчально-пізнавальної, природознавчої діяльності, які в процесі навчання формують ставлення учнів початкових класів до природи, до знань про природу, його складові.

Головною метою «Природознавства» визначено формування природознавчої компетентності учнів шляхом засвоєння системи інтегрованих знань про природу і людину, основ екологічних знань, опанування способів навчально-пізнавальної і природоохоронної діяльності, розвиток ціннісних орієнтацій у ставленні до природи. Вона досягається шляхом постановки й реалізації освітніх, розвивальних і виховних цілей.

Основні пріоритети з огляду на компетентнісний підхід у навчанні полягають у забезпеченні практичної спрямованості змісту з опорою на життєвий досвід учня, добір завдань і ситуацій, які забезпечують дієвість знань, оперування ними в змінених і нових ситуаціях.

Під час дослідження були виявлені такі педагогічні умови формування природознавчої компетентності молодшого школяра:

- 1) актуалізація цінності курсу «Я і Україна» для всіх учасників навчального процесу;
- 2) обґрунтування умов навчального процесу, в яких забезпечуватиметься навчальна діяльність для учнів, з опорою на емпіричний досвід учня і подальше його нарощування як дієвий засіб усвідомлення школярами пізнавальної цінності вивчення курсу «Я і Україна», в результаті якого формуються задатки спостережливості.

Виявляючи умови формування у молодшого школяра природознавчої компетентності ми дотримувалися системного підходу в навчанні природознавства, оскільки вважаємо, що створення умов – це насамперед надання можливостей розвитку учнів. Розглянемо кожну з перерахованих умов.

1. Актуалізація значущості навчання природознавства для всіх учасників освітнього процесу, учнів, вчителів, батьків є системоутворювальною

цінністю. Учні досягають найвищого рівня природознавчої компетентності, який відповідає цьому віку, за умови, що попередній досвід відповідає їх цінностям. Вони здатні навчитися того, що в певний момент не можуть, якщо опиняться в умовах, які відповідають їх цінностям, а також можуть виявити предметні компетентності, стикнувшись зі значущими для них завданням і вважаючи, що в стані з ними впоратися. На початковому етапі навчання, значущість знання для учнів початкової школи як найменш абстрактного дає можливість для вияву творчої, пошукової активності, характерної для цього віку.

2. Умова наслідування, котру в процесі формування природознавчої компетентності необхідно використовувати з початкового рівня навчання. У нашому дослідженні вибудовування таких зв'язків відбувалося у зворотному напрямі: цілі, завдання, зміст природознавства на початковому рівні відповідали запитам наступності природничих дисциплін основної школи.

3. Наступна умова – забезпеченні навчальної діяльності учнів з опорою на їхній емпіричний досвід і подальше його нарощування. Під час організації такої діяльності увага акцентується на цінності наукового методу пізнання навколишнього світу.

Слід зазначити, що процес формування природознавчої компетентності молодших школярів є динамічною системою взаємозв'язків діяльності вчителя та учня, заданих цілей, завдань і змісту навчання. Зовні система їх формування детермінована. Пояснюється це тим, що навчання в цілому планується у вигляді очікуваних результатів, сформульованих як конкретні цілі.

Основними завданнями формування природознавчої компетентності визначено такі:

1. Формування емпіричного досвіду молодших школярів.

Нарощування емпіричного досвіду учнів зумовлено проведенням нами обстеження учнів, яке показало, що кожен третій учень не може навести приклади рослин, тварин, тіл з певним набором властивостей

2. Опанування основ дослідницького способу пізнання навколишнього світу:

- розвиток розумових умінь і навичок (аналіз та визначення головного; порівняння; узагальнення й систематизація, пояснення понять – конкретизація, докази і спростування, вміння визначати причинно-наслідкові зв'язки;

- формування спеціальних дослідницьких умінь і навичок;

- формування умінь і навичок роботи з різними джерелами інформації;

- формування комунікативних умінь і навичок;

3. Формування ціннісних орієнтацій: високий рівень навчально-пізнавальної мотивації. Слід зазначити, що формування поряд із розвитком, навчанням є процесом становлення людини як соціальної істоти під впливом різних факторів – екологічних, соціальних, економічних, ідеологічних, психологічних.

Формування в учнів природознавчої компетентності може бути успішним за умови врахування структури дії. Визначається раціональна послі-

довність виконання окремих операцій, з яких складається дія загалом, і послідовність вироблення вміння виконувати і застосовувати під час вирішення навчальних завдань. Такою раціональною послідовністю дій може стати природничий метод пізнання, що не суперечить переліченим умовам, а суттєво їх доповнює. Компетентність, котра розглядається як результат, що втілюється в оволодінні учням певним переліком способів діяльності, у взаємозв'язку з предметом впливу може успішно формуватися тільки за застосування діяльнісної продуктивного підходів до навчання.

Формування особистості учня і просування його в розвитку відбуваються не тоді, коли він сприймає готове знання, а в процесі його власної діяльності, спрямованої на «відкриття» ним нового знання. Вершиною у формуванні природознавчої компетентності молодшого школяра є позиція спостерігача – уміння використовувати органи чуття як перші інструменти для спостережень, проводити найпростіші вимірювання, фіксувати результати спостережень, а пізніше сприймати навчальний досвід.

За даними нашого дослідження, це вміння найуспішніше формується в аналізованому мікроперіоді, що відображається в процесі навчання курсу «Я і Україна». У поняття вміння визначати основні та другорядні характеристики спостережуваних об'єктів ми вкладаємо і певний рівень світогляду: у природі все взаємопов'язане, будь-яка зміна спостережуваного об'єкта пояснюється взаємодією. Водночас, запропонована методика – інструмент, який використовується для пояснення природних явищ, що відбуваються в навколишньому світі. Навчальний зміст засвоюється учнем у вигляді навчального завдання, котре належить вирішити, використовуючи загальні способи пізнання навколишнього світу, в основі яких лежать теоретичні способи пізнання: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікація тощо.

Предметність знань оцінювалася в дослідженні за допомогою п'яти типів завдань.

У першому типі учні виконували завдання на віднесення одного явища (об'єкта) до групи, на класифікацію явищ за одним (кількома) запропонованим варіантом, на планування рішення, а також на конструювання об'єктів і явищ.

У другому типі завдань учні за змістовними ознаками зіставляли й подумки змінювали задані об'єкти та явища.

У третьому типі завдань учні виконували знаковий (графічний) опис реальності (у тому числі символізували умови й планували рішення, використовуючи знакові засоби), подумки реконструювали об'єкти та явища за заданими знаковими структурами, співвідносили предметний і знаковий плани.

У четвертому типі завдань учні співвідносили зміни властивостей об'єкта із заданим перетворенням знакових структур.

У п'ятому типі завдань учні вибудовували план дослідження об'єкта відповідно до заданих перетворень об'єкта.

Учень, знання якого системні, здатний до реконструкції знань, до виведення нового знання в будь-яких формах його відображення, і насамперед у ситуації суперечності між заданим модельним планом і новими умовами, в які поставлено досліджуваний об'єкт.

Формування природознавчої компетентності слід починати з першого класу з метою забезпечення ефективності формування загальнокультурної складової особистості.

Формування природознавчої компетентності молодшого школяра – динамічний процес. Запропонована методика експериментального дослідження формування природознавчої компетентності на початковому етапі навчання передбачає послідовний перехід від позиції спостерігача до активного дослідника. Перехід характеризується етапністю формування окремих компетенцій і відповідністю методології наукового пізнання.

Можна узагальнити, що природознавча компетентність розглядається як невід'ємна характеристика особистості. Предметом впливу є об'єкти природи, а набір способів діяльності – система методів дослідження, що постають як окремо взяті компетенції. Одним із результатів природничої освіти в межах компетентнісного підходу можна вважати формування спостережливості як проміжний етап формування природознавчої компетентності. Під позицією спостерігача будемо розуміти певний результат формування природничої компетентності молодшого школяра, що полягає у таких компетентностях: мотивації до навчально-пізнавальної діяльності, володінні навчальними діями з вивчення навколишнього світу, загальними способами навчальної діяльності.

В основу експериментальної методики педагогічного дослідження увійшли такі компоненти: визначення мети, принципи добору змісту; процесуальна структура освітнього процесу; побудова оцінного етапу. Згідно з виокремленими компонентами зміст представляється учням у вигляді навчальних завдань, які вирішуються з використанням частково-пошукового та дослідницького методів навчання, що реалізуються в індивідуальній та груповій формах. Процес оцінювання відбувається через систему навчально-пізнавальних дій, а головним показником рівня сформованості природознавчої компетентності є продуктивна діяльність.

АВТОРИ:

Бібік Надія Михайлівна, доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України, головний науковий співробітник лабораторії початкової освіти Інституту педагогіки.

Вашуленко Микола Самійлович, доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України, головний науковий співробітник лабораторії початкової освіти Інституту педагогіки.

Мартиненко Валентина Олександрівна, вчений секретар Інституту педагогіки, старший науковий співробітник лабораторії початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України, кандидат педагогічних наук;

Коваль Ніна Степанівна, кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник лабораторії початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України.

Прищепа Ольга Юхилівна, кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України

Пономарьова Катерина, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України

Онопрієнко Оксана Володимирівна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України.

Вашуленко Оксана Вікторівна, науковий співробітник лабораторії початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України.

Листопад Наталія Петрівна, науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України.

Байбара Тетяна Миколаївна, завідувачка лабораторією початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України, кандидат педагогічних наук.

Андрусенко Ірина Володимирівна, науковий співробітник лабораторії початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Монографія

Редактор Бартош С. В.
Верстка Лоза В. С.
Обкладинка Мирогчик Ю .П.

Підписано до друку 20.11.2014 р. Формат 60х90/16
Гарнітура Петербург. Друк. офсетний. Папір офсетний.
Ум. друк. арк. 21,625
Наклад 300 пр.

**Видано за рахунок державних коштів.
Продаж заборонено.**

Видавництво «Педагогічна думка»
04053, м. Київ, вул. Артема, 52-а, корп.2;
тел./факс: (044) 484-30-71

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовників
розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 3563 від 28.08.2009 р.